

LA DIVERSIDAD

COORDINACIÓN: MARÍA JOSÉ FERRIOLS TIerno

Profesora de ESO y Bachillerato en el IES Tavernes Blanques
y coordinadora del Grupo de Educación del Col·lectiu Lambda de Lesbianes, Gais, Transsexuals i Bisexuals de València.

Correo-e: educacio@lambdavalencia.org.

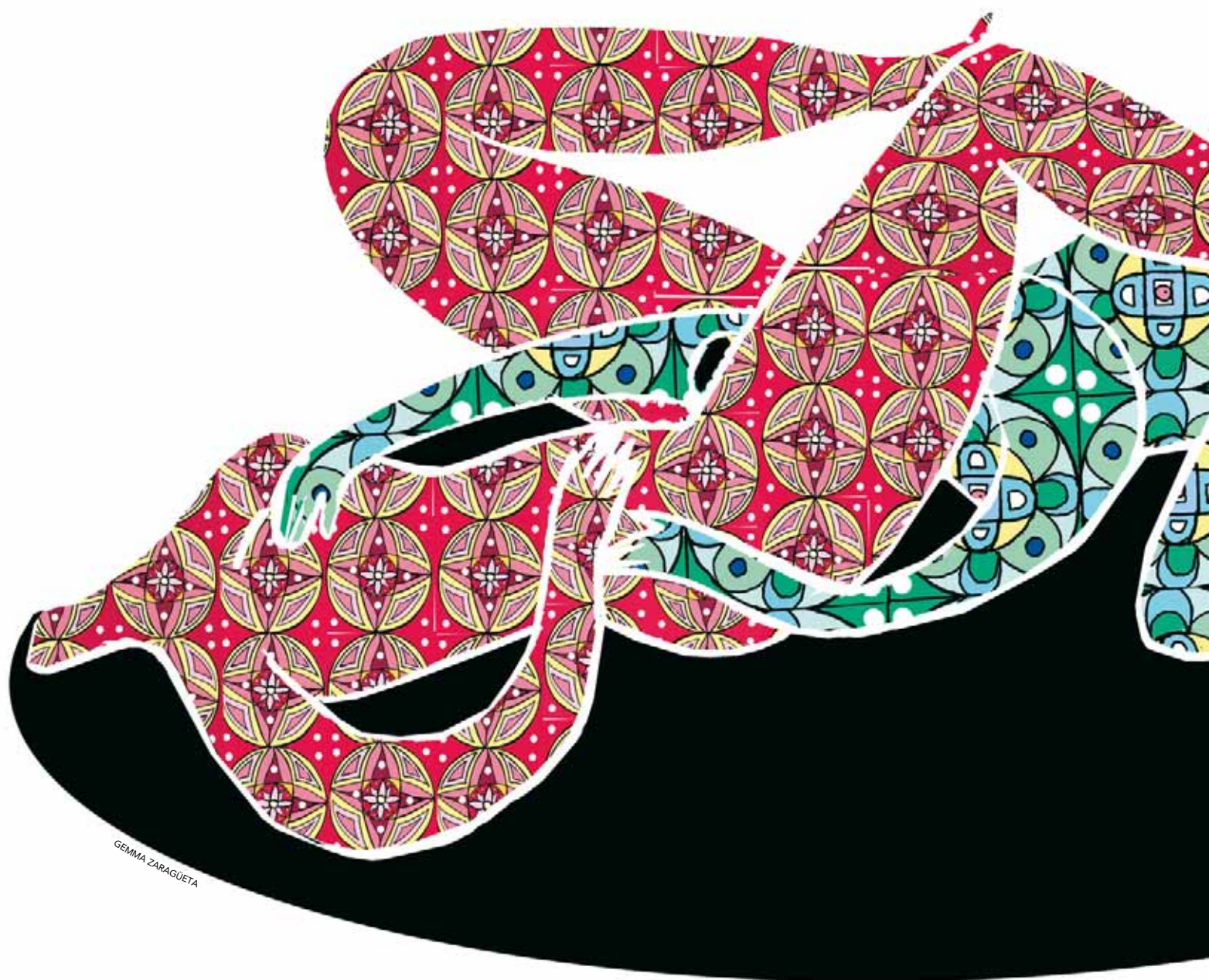
La sexualidad, uno de los aspectos básicos del ser humano, está influenciada por la combinación de diversos factores: biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos y espirituales. Esto explica los obstáculos que, en distintos tiempos y lugares, han impuesto a la libre expresión y experimentación de las identidades y orientaciones sexuales. La restricción a la identidad de género es una jerarquía similar a la que generan la etnia o la clase social.

AFECTIVO-SEXUAL

La lucha por el reconocimiento, en teoría y en la práctica, de los derechos humanos fundamentales contempla también el derecho a la autonomía y la diversidad sexual. Y la fortaleza de la democracia se mide, precisamente, por el cumplimiento de los derechos individuales y sociales.

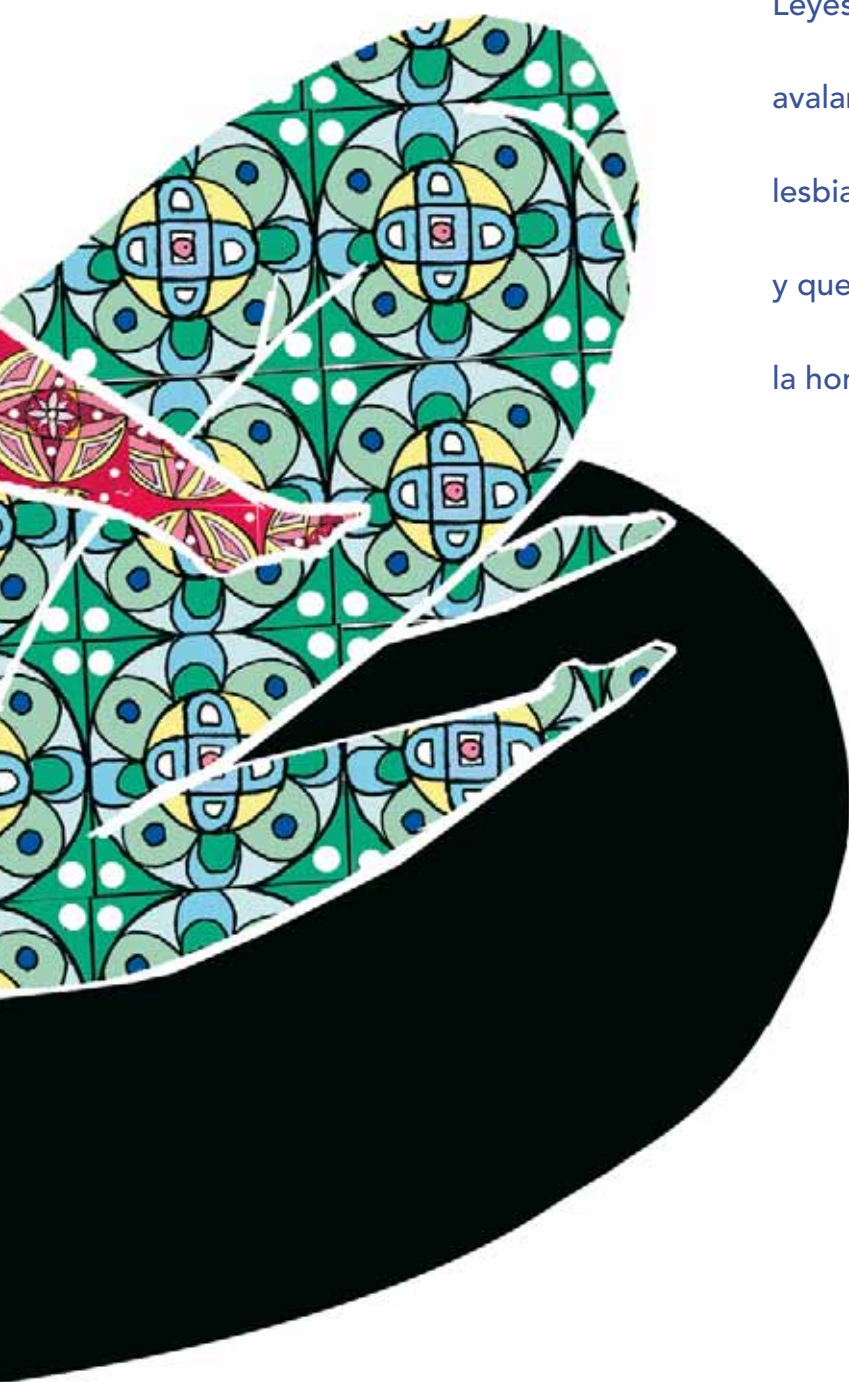
Por otro lado, la escuela inclusiva es sensible y favorece, tanto en el currículo formal como en el oculto, la comprensión y normalización de los diversos pensamientos, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones. Porque forma parte de la educación integral de las personas.

GEMMA ZARAGÜETA



Diversidades e identidades sexuales

Leyes, derechos, conceptos y razones que avalan el reconocimiento identitario de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales, y que facilitan argumentos para combatir la homofobia.



Declaración de los derechos sexuales



Los derechos sexuales son derechos humanos fundamentales y universales. El presente texto recoge la declaración aprobada en el XIII Congreso Mundial de Sexología, celebrado en València en 1997. Dicha Declaración fue revisada y aprobada dos años más tarde, en 1999, por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, en el marco de la XIV edición del mismo Congreso, que tuvo lugar en Hong Kong.

La sexualidad es una parte integral de la personalidad de todo ser humano. Su desarrollo pleno depende de la satisfacción de necesidades humanas básicas como el deseo de contacto, intimidad, expresión emocional, placer, ternura y amor. La sexualidad se construye a través de la interacción entre el individuo y las estructuras sociales. El desarrollo pleno de la sexualidad es esencial para el bienestar individual, interpersonal y social. Los derechos sexuales son derechos humanos universales basados en la libertad, dignidad e igualdad inherentes a todos los seres humanos. Dado que la salud es un derecho humano fundamental, la salud sexual debe ser un derecho humano básico. Para asegurar el desarrollo de una sexualidad saludable en los seres humanos y las sociedades, los derechos sexuales siguientes deben ser reconocidos, promovidos, respetados y defendidos por todas las sociedades con todos sus medios. La salud sexual es el resultado de un ambiente que reconoce, respeta y ejerce estos derechos sexuales:

- **El derecho a la libertad sexual.** La libertad sexual abarca la posibilidad de la plena expresión del potencial sexual de los individuos. Sin embargo, esto excluye toda forma de coerción, explotación y

abuso sexuales en cualquier tiempo y situación de vida.

- **El derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexuales del cuerpo.** Este derecho incluye la capacidad de tomar decisiones autónomas sobre la propia vida sexual dentro del contexto de la ética personal y social. También está incluida la capacidad de control y disfrute de nuestros cuerpos, libres de tortura, mutilación y violencia de cualquier tipo.

- **El derecho a la privacidad sexual.** Éste involucra el derecho a las decisiones y conductas individuales realizadas en el ámbito de la intimidad, siempre y cuando no interfieran en los derechos sexuales de otros.

- **El derecho a la equidad sexual.** Este derecho se refiere a la oposición a todas las formas de discriminación, independientemente del sexo, género, orientación sexual, edad, raza, clase social, religión o limitación física o emocional.

- **El derecho al placer sexual.** El placer sexual, incluyendo el autoerotismo, es fuente de bienestar físico, psicológico, intelectual y espiritual.

- **El derecho a la expresión sexual emocional.** La expresión sexual va más allá del placer erótico o los actos sexuales. Todo individuo tiene derecho a expresar su

sexualidad a través de la comunicación, el contacto, la expresión emocional y el amor.

- **El derecho a la libre asociación sexual.** Significa la posibilidad de contraer o no matrimonio, de divorciarse y de establecer otros tipos de asociaciones sexuales responsables.

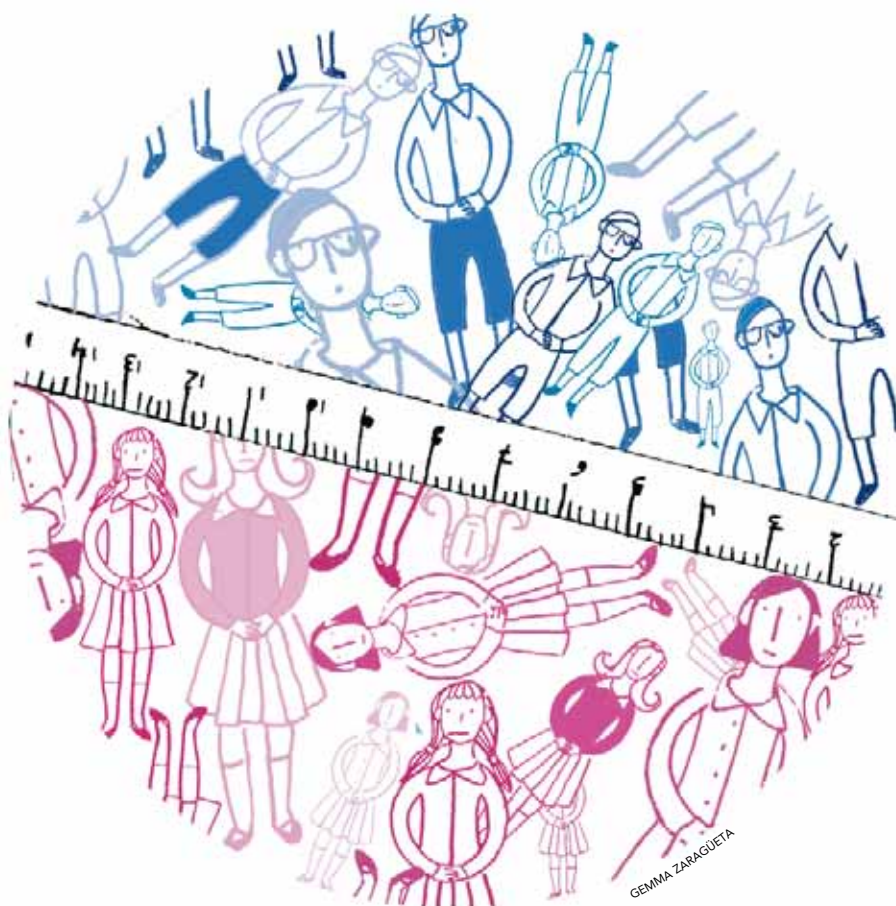
- **El derecho a la toma de decisiones reproductivas libres y responsables.** Esto abarca el derecho a decidir tener hijos o no, el número y el espacio entre cada uno, y el derecho al acceso pleno a los métodos de regulación de la fecundidad.

- **El derecho a información basada en el conocimiento científico.** Este derecho implica que la información sexual debe ser generada a través de la información científica libre y ética, así como el derecho a la difusión apropiada en todos los niveles sociales.

- **El derecho a la educación sexual integral.** Éste es un proceso que se inicia con el nacimiento y dura toda la vida, y que debería involucrar a todas las instituciones sociales.

- **El derecho a la atención de la salud sexual.** La atención de la salud sexual debe estar disponible para la prevención y el tratamiento de todos los problemas, preocupaciones y trastornos sexuales.

Derechos sexuales: por un currículo inclusivo



Cuando se tienen diferentes expectativas acerca del distinto comportamiento entre mujeres y hombres se crean sexualidades jerarquizadas y se discrimina a quien no encaja en los cánones normativos. El colectivo docente debe garantizar que esto no suceda en las aulas. El primer paso para conseguirlo es reconocer la importancia de la sexualidad, desafiar las desigualdades de género y emplear un discurso crítico con los estereotipos.

MARÍA JOSÉ FERRIOLS TIerno

Profesora de ESO y Bachillerato

en el IES Tavernes Blanques

y coordinadora del Grupo de Educación del

Col·lectiu Lambda de Lesbianes, Gais,

Transsexuals i Bisexuals de València.

Correo-e: educacio@lambdavalencia.org

Cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) define *sexualidad* enumera también otros factores en torno a ésta que la influyen y que per-

miten que pueda, o no, vivirse de manera plena y placentera. El género es uno de ellos, tan determinante como el resto, porque cuando se tienen diferentes expecta-

“La sexualidad es un aspecto fundamental del hecho del ser humano a lo largo de la vida y abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, el vínculo afectivo y la reproducción. Se experimenta y se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede abarcar todas estas dimensiones, no siempre se experimentan o se expresan todas. La sexualidad es influenciada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.”

Organización Mundial de la Salud, 2004

tivas acerca del distinto comportamiento entre mujeres y hombres se crean sexualidades jerarquizadas.

Género y sexualidad

De este modo, trabajar desde una perspectiva de género nos permite comprender, por ejemplo, que las sociedades con más marcada separación de roles son las que practican a miles de niñas la mutilación genital femenina o las llevan a un matrimonio forzado y precoz. Y también nos ayuda a entender que las ideologías en torno a la sexualidad son utilizadas para controlar a las mujeres, puesto que son las normas socioculturales las que dictan qué deben, o no, hacer con sus cuerpos. En buena parte del planeta ser mujer conduce a la pobreza y a la discriminación—como sucede cada vez que su futuro depende de contraer, o no, matrimonio—y puede acabar convirtiéndose en un asunto de supervivencia, como en algunos países, entre ellos Afganistán, donde una mujer puede ser acusada de fornicación incluso si ha sido violada. Más allá de los hechos concretos—que evidencian diversos grados de restricciones sexuales en cada estado—, debemos identificar que la discriminación por orientación sexual o identidad de género puede concebirse también como una jerarquía similar a la que generan la etnia o la clase social.

Como lo que se considera que es “un verdadero hombre” o “una verdadera mujer” consiste en apegarse a los estereotipos, las mismas normas de género discriminan también a quienes no encajan en el molde estricto, como los hombres que no son machistas o las madres solteras. Por el mismo motivo, las personas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGTB) sufren, en mayor o menor medida, según el país, un estigma social que llega a veces a las penas legales, de manera

que la homofobia y la transfobia siguen cobrándose víctimas diariamente.

Por citar un par de ejemplos, el pasado mes de abril, en uno de los estados más conservadores de Malasia (Terengganu), maestros de escuela seleccionaron a 66 estudiantes varones con supuestas “cualidades femeninas” y los mandaron a un campamento de “reeducación” para que no “acabaran siendo gays o transexuales”. En la misma línea, y mucho más cerca, en Baltimore (Estados Unidos), también en abril, dos chicas, de 14 y 18 años, la emprendieron a golpes contra una mujer transexual, Chrissy Lee Polis, alegando que era un hombre, cuando pretendía entrar en un baño de mujeres; mientras tanto, la escena era grabada por un empleado del McDonald’s, que, además de no intervenir, colgó el vídeo en la red.

Efectivamente, parece que existe un sexo “normal, natural, sano, sagrado” y, tras un área de disputa acerca de qué considerar normativo en cada sociedad, un sexo “anormal, innatural, enfermizo y pecaminoso”. Como hemos comentado, la causa que explica esta estratificación artificiosa son las estructuras de poder que existen en torno a las distintas formas de género y sexualidad.

El panorama político actual no es, precisamente, el más idóneo para favorecer el derecho a la diversidad sexual ni a la igualdad de género: el resurgimiento de los fundamentalismos religiosos, ya sean cristianos, musulmanes o hindúes, dificulta los avances en el ámbito del derecho a la diversidad sexual. Lo peligroso no es solamente que se afiancen las instituciones con valores conservadores sino que las ideologías sobre la sexualidad se conviertan en una herramienta para adquirir mayor poder político, lo cual vemos que sucede constantemente en el mundo.

Es curioso como apelar a la tradición cultural o a la cultura nacional es una popular manera de oponerse a los derechos

humanos relacionados con el género y la sexualidad. En Polonia, el aborto fue legal bajo el régimen socialista pero, tras la caída del muro, un Gobierno ansioso de ganar popularidad entre el amplio electorado católico apeló a los “valores cristianos tradicionales” para oponerse. Durante el Gobierno de Bush, el enfoque preventivo del VIH/sida defendía la abstinencia hasta el matrimonio, la monogamia conyugal y los condones exclusivamente para “grupos de alto riesgo” (trabajadores y trabajadoras sexuales, hombres que tienen sexo con hombres, personas usuarias de drogas y seropositivos); obviamente, este enfoque asume como ideal de sexualidad el matrimonio heterosexual monógamo, lo cual ignora la diversidad de relaciones que las personas podemos escoger y disfrutar en cualquier parte del mundo, incluido Estados Unidos.

Más reveladoras todavía resultan las posturas políticas respecto a la homosexualidad y la cultura transgénero. Por citar algún ejemplo, las interpretaciones más conservadoras de las leyes islámicas condenan hoy lo que, irónicamente, fue considerado en Occidente un “vicio oriental”: en Irán, desde la revolución de 1979 y bajo el Gobierno teocrático islámico, las relaciones homosexuales mantenidas en privado por dos personas adultas que consienten en ella están estrictamente prohibidas y son castigadas con la pena de muerte; son consideradas costumbres “importadas” de Occidente. En Sudáfrica se practican las “violaciones correctivas”, que en Ciudad del Cabo llegan a diez semanales, un acto brutal que consiste en violar a una mujer para “curarla” de su homosexualidad—como sucedió con Noxolo Nogwaza, activista LGTB asesinada brutalmente el pasado 24 de abril—porque el lesbianismo es percibido como una amenaza a la cultura tradicional por una parte de la sociedad sudafricana. De igual modo, las declaraciones homófobas

por parte de políticos italianos ligados a la democracia cristiana parecen no tener fin, y estos ataques se justifican como un "apoyo a la familia y a los valores tradicionales"; la homosexualidad se considera "un pecado, pero no un crimen" y se trata, por tanto, de un "desorden moral".

Este tipo de afirmaciones, que reivindican la identidad de una comunidad humana apelando a tradiciones culturales "propias" (muchas veces inventadas) que se basan en desigualdades de género y en la discriminación de las minorías sexuales, están contribuyendo a crear un clima político hostil hacia los derechos sexuales y consintiendo las injusticias que siguen perpetrándose contra las mujeres y las personas LGBT en el mundo. Relatores de la ONU han condenado el patrocinio y la tolerancia por los estados de los asesinatos de personas pertenecientes a minorías sexuales y la aplicación de malos tratos contra éstas en prisiones, instituciones médicas estatales y las fuerzas armadas.

Avances y retrocesos

A pesar de todos los obstáculos, e impulsado sobre todo por redes de mujeres del sur y organizaciones LGTB, se han dado grandes pasos adelante en la conquista del derecho a la autonomía y a la diversidad sexual. La Declaración Universal de los Derechos Sexuales es una prueba de ello: se formuló en València, en 1977, en el XIII Congreso Mundial de Sexología (fue revisada y aprobada en el siguiente, en Hong Kong, en 1999). Se trata de derechos fundamentales y universales, para todas las personas, que defienden la importancia de la sexualidad y la conciben en el mismo sentido que la OMS, adoptando un enfoque incluyente de las sexualidades.

La religión no tiene por qué ser conservadora: así lo demuestra la existencia de instituciones y contextos religiosos alejados de las ortodoxias oficiales, que están trabajando por rescatar nociones más progresistas del género y de la sexualidad. Sin embargo, durante mucho tiempo los derechos sexuales y reproductivos han atraído la ira fundamentalista alrededor del mundo y se han creado alianzas de delegaciones católicas y musulmanas para votar en contra de resoluciones que condenaban la discriminación basada en la orientación sexual. Las políticas conser-

vadoras que han dado sustento a estas voces se han mostrado también abiertamente contrarias a los derechos sexuales.

Mientras Mariano Rajoy –líder del Partido Popular– se mostraba ambiguo en la campaña electoral de esta primavera respecto al reconocimiento del derecho al matrimonio de las parejas homosexuales y su partido mantiene interpuesto un recurso en el Tribunal Constitucional contra estas uniones, la Generalitat Valenciana, por su parte, comienza a presionar para debilitar en los centros educativos públicos el Plan Integral de Educación Sexual (PIES), impartido con gran éxito por profesionales cualificados de medicina y enfermería, que utilizaban criterios médicos y de salud basados en la evidencia científica. La Conselleria d'Educació, influida por los sectores valencianos más conservadores, vuelve a condenar la educación sexual al ámbito familiar –pues para que un alumno o alumna pueda asistir a charlas sobre sexualidad la madre o el padre deben firmar un permiso–, o bien apuesta por un programa sexual paralelo al PIES presentado por el Arzobispado, en esta ocasión dirigido por los orientadores de cada centro.

En efecto, en julio del 2010, el Arzobispado de València estaba preparando para los colegios religiosos –sostenidos con fondos públicos– un plan alternativo en el que se recogen afirmaciones como que la masturbación es un vicio o defecto que puede crear adicción, que la homosexualidad es una disfunción, que la finalidad del sexo es la procreación, razón por la cual hay que esperar al matrimonio para practicarlo por primera vez, y que ningún método anticonceptivo evita del todo la posibilidad de embarazo, por lo que hay que rechazarlos.

Si la sexualidad deja de concebirse como un tema de salud integral y se convierte en un tema moral, ¿no estamos oponiendo, una vez más, el "discurso cultural" al "discurso de los derechos"? Si supeditamos a las convicciones religiosas de una familia el derecho de nuestro alumnado a una vida libre de violencia y coerción en el terreno de la sexualidad, así como el derecho a que explore placeres, deseos y satisfacción, ¿estamos garantizando su desarrollo personal pleno, como prescribe la LOE? ¿Erradicaremos la homofobia y la transfobia de nuestras aulas si damos validez a discursos que atentan contra el derecho fundamental a la diversidad sexual?

Como agente social, el colectivo docente no puede permanecer impasible ante las ideologías de género en torno a la sexualidad que atentan contra los derechos humanos. Vivimos en un Estado aconfesional y, puesto que en nuestras aulas conviven alumnas y alumnos que profesan distintas confesiones religiosas, nuestra acción en ellas debe garantizar que nadie sea discriminado por motivos de orientación sexual o identidad de género. El primer paso para conseguirlo es reconocer la importancia de la sexualidad, identificando sus interconexiones con el bienestar y el malestar; desafiar las desigualdades de género, con un enfoque incluyente que se abra a todas las personas; emplear en nuestra labor cotidiana un discurso positivo, crítico con los estereotipos que excluyen las masculinidades y feminidades no heterocentradas.

Este monográfico pretende, por tanto, hacernos tomar conciencia de que lo privado también es político –parafraseando un conocido lema feminista– cuando los condicionamientos morales excluyen y discriminan a quien no encaja en los cánones normativos: la democracia se asfixia cuando las leyes prescritas para garantizar la igualdad de la toda la ciudadanía no se cumplen.

También pretende inspirar nuevas iniciativas para comprender la diversidad sexual e integrarla en nuestro quehacer diario, con el respeto y el afecto que merece.

para saber más

► **Ilkkaracan, Pinar; Jolly, Susie (2007):** *Género y sexualidad. Informe general.* Reino Unido: Bridge. Disponible en línea: <http://www.bridge.ids.ac.uk> (consultado el 30 de octubre de 2010).

Páginas web

- **Amnistía Internacional**
<http://www.es.amnesty.org/index.php>
- **Col·lectiu Lambda de Lesbianes, Gais, Transsexuals i Bisexuals**
<http://www.lambdavalencia.org>
- **Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB)**
<http://www.felgtb.org/es>

Glosario de términos relacionados con la diversidad sexual

Belén Molinuevo, Lola Martín, Laura Valero y María José Ferriols

Bisexual: Persona que, indistintamente, siente atracción afectiva y sexual por hombres o por mujeres. Esto no indica que desee a todo el mundo, sino que en un momento puede experimentar deseo o amor por un hombre y, en otro, por una mujer.

Entender: Sentir atracción sexual hacia personas del mismo sexo.

Familia homoparental: véase *homoparental*.

Feminismo: Teoría y práctica política que busca la igualdad entre mujeres y hombres. Como se trata de un conjunto de movimientos y corrientes muy diversos, es más correcto hablar de “feminismos”, pues podemos encontrar una amplia variedad de tendencias como, por ejemplo, el feminismo liberal, el feminismo radical, el ecofeminismo, el anarcofeminismo, el feminismo de la diferencia, el feminismo marxista, el feminismo separatista, el feminismo cristiano, el feminismo islámico, el feminismo post-colonial, el feminismo lésbico... Es importante no considerarlo antónimo de *machismo* (éste sería *hembrismo*), confusión muy generalizada, bien por desconocimiento o por mala intención de algunos sectores sociales contrarios a la igualdad.

Gay: Hombre homosexual.

Género: El género como perspectiva de análisis trata de romper la creencia de base biologicista que atribuye comportamientos supuestamente “naturales”, diferentes y complementarios a hombres y mujeres a causa de su sexo (conjunto de rasgos que separan al macho de la hembra); de este modo

nos desvela que la masculinidad y la feminidad son construcciones socioculturales que varían en función de la época histórica, la cultura y la geografía. El género también nos permite comprender las relaciones de poder subyacentes a las oposiciones de tipo “la mujer es emotiva y cooperativa mientras que el hombre, racional y competitivo”, ya que las cualidades atribuidas a la masculinidad son mejor valoradas socialmente. Desde esta perspectiva se evidencian el sexismo y el rechazo de la diversidad sexual, que perpetúan la desigualdad entre personas por motivos de género o de orientación sexual.

Heterosexismo o heteronormatividad: Ideología dominante en nuestra sociedad en base a la cual se establecen las relaciones heterosexuales como la norma y el patrón a seguir. Se forma de esta manera la base para que toda orientación no heterosexual pueda ser rechazada, alienada y relegada a lo “anormal” y a lo “otro”. Un ejemplo ilustrativo de esto sería la utilización de la frase “de la acera de enfrente” para referirse a las personas homosexuales, excluyéndolas así del grupo de las que van por el camino correcto. El heterosexismo es, por tanto, intrínsecamente homófobo.

Heterosexual: Persona que siente atracción afectiva y sexual hacia personas del sexo opuesto. Esto es, una mujer a la que le atraen los hombres o un hombre al que le atraen las mujeres.

Homofobia: Aversión, rechazo o temor, que puede llegar a lo patológico, a gays y lesbianas, a la homosexualidad o a sus manifestaciones. La homofobia está relacionada con el rechazo general que se tiene a los grupos minoritarios. Los términos *lesbofobia* (aversión hacia las lesbianas) y *bifobia* (hacia las personas bisexuales) pretenden reivindicar las otras identidades que suelen permanecer invisibilizadas detrás de la realidad gay, reflejo, una vez más, del androcentrismo imperante.

Homoparental (Familia): Suele hacer referencia a una pareja de mujeres o de hombres con descendencia, sin importar si ésta es biológica, adoptada o cualquier otra opción.

Homosexual: Persona que siente atracción afectiva y sexual hacia personas de su mismo sexo. Esto es, una mujer que se siente atraída por mujeres (*lesbiana*) o un hombre que siente atracción por los hombres (*gay*).

Identidad de género: Sentimiento psicológico de ser hombre o mujer y adhesión a ciertas normas culturales relacionadas con el comportamiento femenino o masculino.

Intersexual: Persona que nace con ambigüedad genital.

Intersexualidad: Según la Organización Internacional Intersexual (OII), la intersexualidad se refiere a las personas nacidas con sexo intermedio, entre lo que se considera estándar para el varón o para la mujer en nuestras sociedades.

Contrariamente a lo que se afirma a menudo, los variados grados de intersexualidad innata no son una enfermedad o una deformidad sino simplemente variaciones del cuerpo humano similares a las de la longitud de la nariz, el color de los ojos, etc.

En mitología suele denominarse *hermafroditismo*.



Lesbiana: Mujer homosexual.

LGTB/LGBT: Siglas que identifican al colectivo de personas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales. También podemos encontrar variaciones, como LGBTI, LGBTIQ, donde se incluyen otras identidades sexuales: intersexuales (I) y *queer* (Q).

Machismo: Actitudes y prácticas discriminatorias contra las mujeres. Es el causante principal de comportamientos heterosexistas y homofóbicos.

Orientación sexual: Tanto en el plano emotivo, romántico, sexual o afectivo, el término hace referencia al deseo de una persona por otra. En función del sexo de quien nos atrae, distinguimos la orientación *homosexual*, la *heterosexual* y la *bisexual*. En la mayoría de los casos, la orientación sexual se define en la infancia-adolescencia sin pasar necesariamente por una experiencia sexual. A veces esta orientación se fija como definitiva, en otras ocasiones va cambiando y modificándose a lo largo de la vida de la persona. La orientación sexual no es una opción y, por lo tanto, no puede ser escogida ni cambiada a voluntad. Es fácil diferenciar la orientación sexual del sexo biológico (definido por genitales, gónadas, cromosomas, hormonas), de la *identidad de género* así como de las *prácticas (o conductas) sexuales*.

Patriarcado: Sistema de dominación masculina basado en la infravaloración o el desprecio de las cualidades asignadas a las mujeres para configurar un orden social en el que los hombres ostentan el poder. Como concepto de las ciencias sociales ya había sido utilizado, pero fue retomado por el feminismo del siglo xx para denominar las estructuras de poder que perpetúan la opresión y la dominación que siguen sufriendo las mujeres en el mundo.

Pluma: Cuando se refiere a hombres, sería toda demostración o gesto que se relaciona tradicionalmente con el ámbito femenino y, en mujeres, los gestos y actitudes socialmente relacionados con lo masculino.

Plumofobia: Rechazo de la *pluma*. Este rechazo confirma la hipótesis de que las fobias relacionadas con la diversidad sexual están muy relacionadas con la transgresión de los roles de género tradicionalmente contruidos en cada sociedad.

Práctica (o conducta) sexual: La masturbación, los besos, las caricias, la felación, la penetración anal y vaginal, etc. son prácticas sexuales. Hay prácticas que se asocian a una determinada orientación sexual pero es importante aclarar que no existe una correspondencia necesaria entre sexo biológico, prácticas sexuales y orientación sexual. Hay, por ejemplo, mujeres que disfrutan penetrando a su pareja (hombre o mujer) con ayuda de un dildo y hay, también, hombres heterosexuales que gozan con la penetración anal. Es importante, en este sentido, desmentir la creencia de que en las relaciones homosexuales existe una persona "que hace de hombre" y otra "que hace de mujer". Por otro lado, hombres y mujeres heterosexuales en algún momento de su vida han podido tener prácticas homosexuales, y hombres y mujeres homosexuales pueden mantener prácticas heterosexuales sin que eso les defina como heterosexuales. Además, las personas se sienten heterosexuales, homosexuales o bisexuales sin necesidad de haber tenido nunca una relación sexual. Por ejemplo, se puede considerar a una persona heterosexual

aunque nunca haya tenido una relación sexual con una persona del sexo contrario. Todo esto hay que tenerlo más en cuenta todavía si cabe en el caso de la homosexualidad, debido a las trabas sociales que suele haber para su expresión.

Queer (Teoría): En sentido literal, la palabra inglesa *queer* significa 'maricón, bollera'. Sin embargo, a principios de los noventa, en el siglo xx, surgieron en Estados Unidos una serie de microgrupos que decidieron apropiarse de este término injurioso para designar todo lo que sexualmente no es normativo. De ese proceso surgió el denominado "movimiento o cultura *queer*", un espacio político en el que se denuncia la heteronormatividad, que provoca la exclusión de las identidades transgresoras, especialmente cuando convergen sexualidad, etnia y clase social.

Está ligada a las vivencias transgénero y en los contextos de habla hispana se viene denominando "transfeminismo".

Salir del armario: Acto o proceso de revelar públicamente la orientación gay, lesbiana o bisexual de una misma o uno mismo. Este proceso está marcado por un fuerte temor al rechazo. Es por ello que, normalmente, primero se sale del armario en el círculo de amigos y luego en la familia y en el ámbito laboral, por lo que se puede estar a un mismo tiempo "dentro del armario" para unas personas y "fuera del armario" para otras. Ha de entenderse la "salida del armario" en relación con la tendencia deseable y natural de compartir información personal con las personas de su entorno.

Sexismo: Actitudes y prácticas discriminatorias basadas en la diferenciación sexual.

Transfobia: Aversión, rechazo o temor a las personas transsexuales, a la transexualidad o a sus manifestaciones. Incluso dentro del colectivo homosexual existe todavía un gran rechazo hacia esta población, quizá porque roza lo que parece ser el tabú más grande de todos: la transgresión de los roles de género y de lo socialmente establecido en cuanto a la identidad de género.

Transgénero: Persona que no se identifica con el género asociado a su sexo. La definición exacta de *transgénero* continúa sin estar fijada, pero se fundamenta en el rechazo del binomio excluyente hombre/mujer al reivindicar la libertad para autodefinirse cada persona más allá de las atribuciones sociales asignadas a ambos géneros.

Transexual: Persona que nace con un sexo biológico diferente al género con el que se siente identificada. Por ejemplo, una persona que nace con genitales y características físicas de varón pero que psicológicamente se siente mujer, o a la inversa. Es importante diferenciar la orientación sexual de la identidad de género: las lesbianas y los gays (orientación) no se sienten en desacuerdo con su sexo, a su vez, las personas transexuales (identidad) pueden ser tanto heterosexuales como homosexuales o bisexuales. Se debe utilizar el destino y no el origen para definir a las personas transexuales: es Hombre cuando la transformación parte de un cuerpo femenino (MaH), o Mujer si parte de un cuerpo masculino (HaM). El proceso mediante el cual se rectifica el sexo asignado al nacer –por el más acorde con la identidad de género– se realiza con ayuda de hormonas y, en algunos casos, también de cirugía, y se conoce como *reasignación sexual* (y no *cambio de sexo*).

Desarrollo de la identidad en lesbianas, gays, transexuales y bisexuales

En nuestra sociedad, apenas se hace referencia a modelos de afectividad homosexual, bisexual o transexual que ayuden a los adolescentes no heterosexuales a configurar su identidad de una forma sana. Esto explica que tengan que pasar por una serie de fases, desde la sorpresa hasta la autoaceptación, para adquirirla y desarrollarla.



M.^a JOSÉ HINOJOSA PAREJA

Psicóloga, máster en Psicología Clínica. Especializada en el campo de la identidad de género (transexualidad) y la formación en Educación Afectivo-Sexual y Diversidad, desarrolla su labor profesional al frente del Servicio de Atención Psicológica de Gamá, Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Canarias, como responsable de su Unidad de Servicios de Atención Integral para Población LGTB, Gamá-Imago. Responsable del Área de Género e Igualdad del Ilustre Colegio Oficial de Psicólogos de Las Palmas y técnica de su Equipo de Valoración para la Adopción (TIPA-I). Profesora-tutora de Psicología Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
Correo-e: Hinopa@hotmail.com

“Cuando alguien descubre que es homosexual, ocupa un lugar en la sociedad que le preexiste. La categoría ‘los homosexuales’ existe antes que él. Toma asiento en el interior de este grupo estigmatizado, lo quiera o no, se esconda o no. Analizo extensamente el fenómeno de la injuria, que es, creo, determinante en la vida de gays y lesbianas. Ha conocido esta injuria antes incluso de que se dirigiera hacia él. Y un día toma conciencia de que forma parte de ellos. De ahí proviene frecuentemente el efecto de terror, de vergüenza, con todo lo que implica (la voluntad de esconderse, la doble vida o, para algunos, los patéticos esfuerzos para cambiar).

Esto es muy importante para comprender cómo se ejerce la dominación social que pesa sobre los homosexuales.”

Didier Eribon

La cita de Didier Eribon, que encabeza este artículo, refleja de manera rotunda el efecto de la homofobia (entendida como el rechazo o discriminación hacia la homosexualidad y, por ende, hacia lesbianas y gays) sobre aquellas personas que, habiéndose socializado en entornos heterosexistas (necesariamente por ser el sistema de creencias vigente en nuestra sociedad) dan por hecho que su orientación del deseo será heterosexual, puesto que la presunción de heterosexualidad recae también, y de manera especialmente violenta, sobre lesbianas, gays y bisexuales. Cualquiera de nosotros y nosotras nos pensamos y vivimos como heterosexuales hasta que por sorpresa nos descubrimos diferentes.

El heterosexismo y la presunción de heterosexualidad influyen de forma decisiva en la conformación de la identidad en lesbianas, gays y bisexuales, lo que explicaría la existencia de una serie de fases en la adquisición de la identidad homosexual (Troiden, 1989), por las que no han de pasar las personas heterosexuales, ya que no es necesario adquirir algo que viene dado.

Este proceso no es propio solamente del adolescente homosexual, también lo viven de una forma similar sus madres, padres y demás familiares. Debemos ser conscientes también de los riesgos, del

dolor, de la angustia y del temor que experimenta el adolescente (gay y lesbiana) cuando pasa por este proceso.

Dichas fases (véase el cuadro) no se dan en todos los casos ni de manera secuencial, lo que sí suele ser generalizado es el sentimiento de sorpresa y confusión y, en muy pocas ocasiones, el hecho de alcanzar de forma inmediata la autoaceptación (aunque se dé en algunos casos).

¿Somos conscientes del sufrimiento que genera esta presunción de heterosexualidad y una educación homófoba en los chicos y chicas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGTB) cuando crecen interiorizando el desprecio y el rechazo hacia sí mismos? ¿Qué ocurriría si todos fuésemos cuestionados en relación con nuestra forma de expresar y de sentir el amor?

Incluso la invisibilidad afecta de manera diferente a la forma en que gays y lesbianas construyen su mundo afectivo y sexual. En el caso de los gays, al existir un número mayor de referentes, han aprendido a socializarse y relacionarse con otros gays con más facilidad que las mujeres lesbianas, a las que el peso de la invisibilidad histórica, la ausencia de modelos positivos de identificación y la perpetuación de que sólo existe entre ellas afectividad, y no sexualidad, invalida y reduce las posibilidades de llevar a cabo procesos de relación y comunicación afectivo-sexual de una forma na-

turalizada y cotidiana. Pensemos, por ejemplo, en los centros escolares, con qué frecuencia chicas lesbianas flirtean con libertad y sin censura con otras chicas; la respuesta es clara: escasas veces. Y las que lo hacen son sometidas a una lesbofobia a veces sutil, la mayoría de forma manifiesta.

¿Qué ocurre respecto a la construcción de la afectividad y la sexualidad en las personas bisexuales? No podemos entender su desarrollo sin analizar la bifobia, el rechazo hacia las personas bisexuales o hacia la bisexualidad misma. Se refiere al punto de vista de que las personas debemos pertenecer obligatoriamente a alguna de las otras dos orientaciones sexuales: heterosexualidad u homosexualidad (monosexualidad obligatoria). Las personas bisexuales pueden ser objeto de ataques bifóbicos, pues se les exige una supuesta "definición" de su orientación sexual en términos dicotómicos de una u otra; sin embargo, la bisexualidad es una orientación tan definida como las demás.

Otras motivaciones para tal rechazo vienen dadas por un "estereotipo" muy difundido sobre la comunidad bisexual –la supuesta promiscuidad inherente a su orientación sexual– y rumores acerca de que es responsable de difundir entre las comunidades homosexual, heterosexual y la misma comunidad bisexual distintas infecciones de transmisión sexual como

Cuadro

Fases en la adquisición de la identidad homosexual

Estado I: sensibilidad (sorpresa)

El niño o niña siente que es diferente, sin entender la razón de este sentimiento. En la adolescencia temprana puede ser ya consciente de una orientación afectivo-sexual diferente (a la heterosexual).

Estado II: confusión

La persona utiliza varios mecanismos para tratar de ignorar sus impulsos y su deseo hacia las personas de su mismo sexo. En la adolescencia media puede tener algunas experiencias con el mismo sexo, seguidas por periodos de culpa, reserva e introversión (angustia, ansiedad, miedo).

Estado III: identidad asumida

Se produce la identificación como gays o lesbianas, al aceptar contactos con personas del mismo sexo y desear explorar la cultura homosexual.

Sin embargo, no siempre sucede esto y la persona puede responder aislándose, manteniendo en secreto e invisibilizando su orientación homosexual, mostrándose como heterosexual para ser aceptada por la sociedad. Si esto ocurre, tiene un alto riesgo de sufrir una depresión, que incluso la puede llevar al suicidio.

Estado IV: compromiso

El individuo mantiene experiencias satisfactorias, se autoacepta. En esta etapa se produce lo que en inglés se denomina *coming out*, la revelación de su identidad homosexual.

Fuente: Richard R. Troiden, 1989.

la sífilis, el sida o el herpes genital, entre otras, por la misma promiscuidad de la que se le acusa. Ahora entenderemos por qué el colectivo bisexual es el más discriminado: por él mismo, que se autoimpone situarse y definirse, y por parte de homosexuales y heterosexuales, que llegan a negarla como orientación del deseo.

Factores de protección y de riesgo

Analizando el proceso de integración de la homosexualidad y bisexualidad, se observa que ésta dependerá en gran medida de los factores de protección o de riesgo.

Los factores de protección o facilitadores, que favorecen el proceso de integración, son:

- Ser personas que han puesto entre comillas las normas sociales y familiares.
- No mantener una idea relevante sobre los roles de género.
- Salirse de lo socialmente establecido.
- Ser personas seguras de sí mismas, con autoestima.
- Ser personas educadas en el respeto y en la tolerancia.
- Acceder a información adecuada y objetiva, sin estereotipos.
- Ser personas con factores de resiliencia.

Por el contrario, los factores de riesgo o que dificultan ese proceso son:

- Poca seguridad en uno mismo.
- Personas educadas en un entorno rígido.
- Con expectativas sobre sí mismo como persona heterosexual.
- Rigidez en los roles de género.
- Falta de información.
- Pocos modelos de homosexualidad y bisexualidad positivos.
- Fuertes convicciones religiosas (deseo insano, inadecuado, inmoral).

Ya tendríamos las claves para ayudar a nuestra juventud LGTB a construirse de manera sana y positiva: fomentar los factores de protección y eliminar, o en la medida de lo posible disminuir, los de riesgo.

Al reconocimiento de la propia homosexualidad y bisexualidad se suele aludir habitualmente con la expresión "salir del armario". Es importante para los educadores y educadoras y agentes socializadores (madres y padres, profesorado, etc.)

recordar que se trata de una experiencia específica de lesbianas, gays y bisexuales (en el caso de las personas transexuales, la visibilidad de sus procesos es obligada por los cambios que conllevan los tratamientos hormonales o quirúrgicos a los que se someten). Las personas heterosexuales no deben pasar por el acto de autonombraarse porque se da por supuesto que son heterosexuales. Visibilizando su orientación afectivo-sexual, gays, lesbianas y bisexuales rompen con la presunción de heterosexualidad y ayudan a que su autoestima no quede destrozada, logrando vivir sin "la máscara o doble vida". Hay que decirles que se puede ser feliz siendo una persona LGTB (recomiendo encarecidamente el visionado del vídeo *Tu vida va a mejorar*, que se puede encontrar en internet) y que la orientación del deseo pertenece al ámbito público, al ser un derecho (en contraposición con la práctica sexual, que pertenece al ámbito de lo privado).

En ese momento de reconocimiento, los adolescentes necesitan especial ayuda. Este particular rito de tránsito puede ser muy duro y complicado. Hay que procurar que los chicos y chicas lo lleven a cabo en un ambiente de libertad y confianza que les permita desarrollar su personalidad y autoestima sin que éstas se vean dañadas por experiencias traumáticas. Es importante que tengan a mano una dirección o un teléfono en el que puedan compartir impresiones y experiencias con profesionales expertos o con otras personas lesbianas, gays o bisexuales.

La decisión de salir del armario debe tomarla cada persona cuando lo considere oportuno, eligiendo cuidadosamente el momento y las personas en las que puede confiar. No es preciso contarlo a todo el mundo. Nadie debe obligar a las personas lesbianas, gays y bisexuales a callar, pero tampoco a decirlo. Pero no olvidemos que nadie está en el armario por voluntad propia, el armario es la consecuen-



cia y la herramienta de control más evidente de la homofobia (una capacidad camaleónica que tiene el patriarcado para corregir y dominar socialmente a través de la homofobia). Será, por tanto, necesario terminar con “los armarios”, con la invisibilidad y con la presunción de heterosexualidad para prevenir estos desajustes emocionales, el sufrimiento y la angustia que, sin ser inherente a ellos, son consecuencias directas de esta lacra social.

Definición de la identidad

La identidad sexual (o de género) se define como el sentimiento de pertenencia a uno u otro sexo, esto es, el convencimiento de ser hombre o mujer, con independencia del sexo biológico de nacimiento. La identidad sexual respondería a la pregunta ¿cómo me siento?, ¿me siento mujer?, ¿me siento hombre?, ya que no somos hombres o mujeres en virtud de nuestras características biológicas de nacimiento, sino de nuestra identificación psicológica y social con un género determinado. Por tanto, estaríamos hablando de un constructo que se mantiene estable a lo largo de la vida y que es diferente a la orientación, u orientaciones, afectivo-sexual, ya que ésta respondería a la pregunta ¿quién me gusta?

Robert Stoller (1964-1968) define como identidad (genérica) aquellos aspectos de identificación con la masculinidad y feminidad que tiene una persona y que quedarían establecidos en los dos o tres primeros años de vida. En este sentido, al hablar de personas transexuales (aquellas que no se identifican psicológicamente con el sexo biológico con el que han nacido ni con el género que se les ha asignado al nacer ni, por tanto, con su sexo legal), podremos entender que un niño o niña transexual manifieste claramente una identificación con el sexo opuesto al suyo —es decir, una identidad transexual— ya desde edades muy tempranas, aproximadamente desde los 4 o 5 años (preguntados en consulta “¿Desde cuándo te sientes así?”, responden frecuentemente “Desde que tengo uso de razón”). Resulta curioso comprobar cómo la mayoría de los menores transexuales a los que he atendido durante los últimos años en consulta recuerdan con especial crudeza el día de su primera comunión (en torno a los 7 años de edad), momento que significaba la ma-

yor humillación al verse “obligados” y “obligadas” a mostrarse públicamente en el género con el que no se identificaban, con su aspecto externo en total disonancia con su sentir psicológico.

De igual forma que la heteronormatividad considera “lícita” una única orientación afectivo-sexual (la heterosexual) también discrimina las identidades sexuales transexuales, al considerar que la transexualidad es una patología y definirla como un trastorno de la identidad de género (TIG) —según el DSM-IV y CIE-10, los dos sistemas clasificatorios de las enfermedades mentales por los que se rigen mayoritariamente los profesionales de la salud mental—. Sin embargo, en estos momentos asistimos a una progresiva despatologización de la transexualidad por parte de los colectivos LGTB y de muchos sectores de la población, que la consideran una cuestión de salud (por las necesidades sanitarias que conlleva respecto al tratamiento hormonal y quirúrgico), pero no una cuestión de salud mental; de ahí que campañas internacionales como Stop Trans Patologización 2012 estén encaminadas a que desaparezca como enfermedad mental en la revisión del DSM-V que tendrá lugar dicho año.

Un silencio opresivo

La homofobia y la transfobia se transmiten la mayoría de las veces de forma extremadamente sutil, a menudo sin que uno se dé cuenta, más en lo que se oculta que en lo que se dice. En nuestra sociedad, los únicos modelos que se transmiten son los heterosexuales y las identidades no transexuales; no se hacen apenas referencias a modelos de afectividad homosexual o bisexual y mucho menos se visibilizan las identidades transexuales y de transgénero que ayuden a los adolescentes LGTB a configurar su identidad de forma sana. De esta forma, perciben un silencio opresivo en torno a la homosexualidad, bisexualidad y transexualidad. Silencio que se traduce en un fuerte sentimiento de soledad y aislamiento que, junto a la falta de apoyo, explica las frecuentes dificultades emocionales, los intentos de suicidio, las prácticas sexuales de riesgo, el consumo de sustancias o los niveles tan elevados de abandono y absentismo escolar que muestran estudiantes gays, lesbianas, bisexuales y tran-

sexuales en comparación con estudiantes heterosexuales.

A esto se suma el hecho de que tienden a no pedir ayuda debido a su legítimo miedo de ser hostigados o heridos. Es saludable para un joven (con independencia de su orientación o identidad) compartir con sus amistades y su familia su más reciente enamoramiento o qué hizo durante el fin de semana. Por eso es importante que su ambiente sea tan abierto y de la mayor aceptación como sea posible para que sienta comodidad compartiendo sus ideas y preocupaciones. Eduquemos en diversidad para transformar nuestra realidad y la de nuestros jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales. Es nuestra obligación y su derecho.

para saber más

- **Escuela Formación FELGTB (2003):** *Curso de formación de mediadores sobre sexualidad. Homosexualidad y transexualidad, y sus aspectos psicológicos, jurídicos y sociales.* Madrid: Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELTG).
- **Gamá, Colectivo LGTB de Canarias (2009):** *Manual operativo y práctico para la integración socio-educativa de los y las jóvenes LGTB.* Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Bienestar Social, Juventud y Vivienda del Gobierno de Canarias.
- **Gómez, Javier (2002):** “El desarrollo psicosexual en la adolescencia”. Ponencia presentada en el Curso Insular de Formación Intersectorial “La sexualidad juvenil, una responsabilidad compartida”, celebrado en Fuerteventura.
- **González, María del Mar (2002):** *El desarrollo infantil y adolescente en familias homoparentales. Informe preliminar.* Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- **Médicos del Mundo Canarias (2001):** *La transexualidad en comunidad desde el barrio de Guanarteme. Lo que opinan sus protagonistas.* Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.
- **Troiden, Richard R. (1989):** “The formation of homosexual identities”, en *Journal of Homosexuality*, vol. 17 (1/2), pp. 43-73.

De elefantes y ballenas rosas



Este artículo ilustra la homofobia que existe en los centros educativos a través de un mosaico de experiencias posibles, contadas en primera persona por las víctimas de esta discriminación, sus responsables y los docentes. Cada una de ellas supone una oportunidad educativa para emprender el camino hacia una escuela inclusiva y respetuosa con la diversidad sexual.

JOSÉ IGNACIO PICHARDO GALÁN
Profesor de la Universidad Complutense
de Madrid.

BELÉN MOLINUEVO PURAS
Profesora de la Syracuse University de Madrid.
Correo-e: joseignacio.pichardo@cps.ucm.es

En el año 2003, el director de cine Gus Van Sant estrenó la película *Elephant*, cuyo título hace referencia a ese elefante del que nadie habla aunque todos lo vean a diario sentado en medio del salón. En nuestro sistema edu-

cativo, también hay un gran elefante rosa aparentemente invisible: la diversidad sexual en las aulas y la discriminación homófoba a la que se exponen aquellos y aquellas adolescentes que no cumplen con las normas impuestas por el sistema de

sexo y género hegemónico, lo que los sitúa en riesgo de fracaso y abandono escolar.

En este artículo pretendemos acercarnos a la experiencia de la homofobia desde seis perspectivas diferentes que conviven en los centros educativos: las de las víctimas del acoso escolar por homofobia; la de un estudiante que actúa como agente de este tipo de acoso y las del personal de los centros, que en numerosas ocasiones prefiere obviar estas situaciones pero, otras veces, decide tomar cartas en el asunto y trabajar para que cualquier estudiante, al margen de su sexualidad o identidad de género, pueda sentirse seguro o segura y desarrollar todo su potencial en cualquier espacio educativo.

Juan, orientador

Hoy he recibido una carta de un colectivo que se ofrece a dar charlas en el instituto sobre diversidad sexual y homofobia. En un primer momento pensé en proponer la actividad en las reuniones de tutores, pero he decidido que es mejor no hacerlo. Después de todo, en nuestro instituto apenas hay un par de chicos que dicen que son gays. Sí, es cierto que se escucha por los pasillos y en las clases la palabra *maricón*, pero eso no quiere decir que se esté insultado a los homosexuales; simplemente es algo cultural.

Además, éste es un tema que puede generar problemas con los padres. No hemos tenido "objetores" a la materia de Educación para la Ciudadanía en nuestro centro, pero es porque intentamos no tocar los asuntos que son más conflictivos para que no venga ningún padre o madre a quejarse. En el AMPA se muestran abiertos a todo lo que les proponemos, aunque no creo que aceptaran esto. Los temas de sexualidad, mejor que los traten en casa, es algo íntimo y no nos corresponde a nosotros meternos en estas cuestiones.

Este tema me pilló muy lejos. En el fondo, ¿qué nos van a pedir? Si ni siquiera en la carrera se nos ha formado en cuestiones de sexualidad... ¡Cuánto menos sobre homosexualidad y transexualidad! Tampoco me voy a complicar la vida con este tema porque no sé cómo abordarlo.

Podría ponerlo en el tablón de anuncios para que se apunten los docentes que quieran que este colectivo de gays venga a dar sus charlas durante sus tutorías. A ver si por lo menos se mueven los docen-

tes homosexuales del centro, que son los que deberían dinamizar estas historias. Porque en la cafetería se oyen comentarios sobre profes que claramente son gays y lesbianas, pero ninguno se atreve a decirlo en público.

Bueno, mejor no lo pongo en el tablón, a ver si se van a pensar que yo soy maricón y van a empezar las bromitas y chistes entre los compañeros y los estudiantes. Mira, se lo pasaré a Elvira, que ella es la progre del centro y siempre está yendo a cursos y organizando cosas de género e historias de feministas. A lo mejor a ella le interesa...

Ana, cuarto de ESO A

Todo el mundo habla siempre de parejas, de amor y desamor. En la tele, en canciones... Estoy siempre atenta para encontrar algo que cuente lo que me está pasando a mí, pero nada. Y entonces vuelvo a pensar que soy yo la rara.

Hace tiempo me di cuenta de que cuando veía una *pelí* me ponía a imaginar que yo estaba dentro de la historia y que era yo quien besaba a la actriz. Al principio pensaba que eso significaba que yo quería ser un hombre, hasta que supe lo que era una lesbiana. En el instituto, nunca nos hablan de las mujeres que se enamoraron de otras mujeres en la historia, el arte o la literatura, pero he visto en internet que hay muchas.

Me gustaría contárselo a alguien y que me diga si está bien o está mal, aunque no me atrevo. A veces parece que contar qué chico te mola, si ha pasado algo y hasta dónde has llegado es un concurso de popularidad que te da puntos. Mis amigas me preguntan una y otra vez quién me gusta, pensando que va a ser un chico; les parece raro que no cuente nada y me reprochan que no confíe en ellas.

Un día quedamos para ir a casa de Silvia porque sus padres no estaban ese fin de semana. También vino un chaval al que, según decían mis amigas, yo le gustaba desde hacía tiempo. Cuando ya era tarde y estábamos bebiendo y escuchando música en la casa, acabé morreándome con él por probar a ver qué pasaba. Y porque ya no sabía qué decir cuando mis amigas me contaban todo el rato lo majo que era y me preguntaban por qué no le daba una oportunidad. Me sentí fatal todo el tiempo, y no me apetecía nada. Creo que

él pensaba que yo era tímida y por eso no hacía nada, pero la verdad es que no quería estar ahí. Ahora me siento como sucia, y no sé por qué. Me apetece contar a mis amigas que me gustan las chicas y no lo hago porque no quiero arriesgarme a que me dejen de lado si se lo digo. Si ocurriera me iba a sentir tan, tan sola...

Rubén, cuarto de ESO B

¡Otra vez ir a clase! ¡No lo soporto! Estoy harto de los chistes de maricones, de las risitas, de escuchar cómo me remedan poniendo voz de pito cada vez que un *profe* me pregunta y tengo que hablar en alto, de que me digan maricón, sarasa, bujarrón, plumas, rarito, loca, trucha, pervertido, *julay*... ¿Por qué tiene que haber tantas palabras para insultarnos a los chicos a los que nos gustan otros chicos?

El caso es que sólo me insultan cinco o seis: los chulitos que van de machitos. Borja y Dani, sobre todo, pero la mayor parte de la peña de clase se ríe también. Supongo que es normal que te insulten o te den collejas por ser maricón. Si alguien se mete con los árabes de clase, los profes nos dicen que no hay que ser racistas. Pero nadie dice nada cuando se meten conmigo.

Lo peor llega en clase de Educación Física, cuando empiezan a hacer chistes sobre ponerse un tapón en el culo o pegarse de espaldas a la pared. Y, además, siempre lo dicen los más feos, los que seguro que no se comerían una rosca con un gay. Cuando hacemos competiciones en equipo o por parejas, como nos separan a chicos y chicas, ningún otro chico quiere ponerse conmigo; le dicen a la profe que les voy a meter mano o me insultan. Todo el mundo se ríe y ella continúa la clase como si nada. Ya estoy acostumbrado.

En los recreos me junto con un grupo de chicas a las que no les importa ir conmigo. En Tuenti a veces me dicen que para ser gay no visto muy bien, que debería ir al gimnasio y ser más divertido. Se piensan que todos los gays son como los de la tele. No puedo ser sincero con ellas, porque aunque me gustan los chicos, también me gustan las chicas. De hecho hay una de estas amigas, Lara, que me pone mazo. Pero prefiero que piensen que soy gay, porque si se enteraran, entonces sí que me quedaría sin ningún amigo ni amiga.



GEMMA ZARAGÜETA

Claro que hay otros chicos gays en el instituto, pero están en el armario y les da miedo que yo me acerque a ellos. Les pasa como a los *hetero*: si son amigos míos, todo el mundo les llamará maricones también.

El mejor momento del día es cuando terminan las clases y vuelvo a casa. En mi casa no saben nada, o eso dicen, porque estoy seguro de que mi hermana les ha contado lo que me pasa en el *insti*. Pero bueno, del tema no se habla. Sé que a mis padres les haría sentir muy tristes si les digo que soy bisexual, que intentarían que cambiara y todo ese rollo... Prefiero

estar tranquilo en casa. Llego a mi cuarto, entro en internet, chateo con chicos y chicas bisexuales de cualquier parte del mundo... Luego estudio y me acuesto pensando en tener 18 años para poder ir a la universidad, cambiarme de ciudad, conocer gente con la que poder ser yo mismo y que me dejen vivir tranquilo. Sé que podré ser feliz, tener novio o novia, casarme o no y vivir la vida que yo quiera.

Dani, cuarto de ESO B

¡Hoy sí que nos hemos reído! A Borja le ha tocado con el marica de Rubén en la clase de Gimnasia. Tenían que hacer todos los ejercicios juntos y nos partíamos la caja con las caras que ponía cada vez que Rubén le metía mano. Ahí se ha tenido que fastidiar, porque la profesora les obligó a estar juntos, pero luego, en el recreo, ha dejado a Rubén acojonado: le llevó a un rincón y le dijo que no le volviera a tocar y que, si tanto le gustaban las pollas, le iba a hacer tragarse sus calzoncillos. Eso es a lo que te expones por ser maricón y encima ir diciéndolo por ahí. Si no quieres que se metan contigo, cállate.

Yo no soporto a estos maricas que van todo el día contando que son gays, que

tienen novio, que si el orgullo gay. ¿Por qué no hacen también el orgullo *hetero*? Y ahora encima quieren casarse y tener hijos. ¡Pobres niños! Mi madre me ha dicho que seguro que salen maricones como ellos.

Borja lleva razón, porque una cosa es que seas gay y otra es que te acerques a los demás e intentes meterles mano. A mí los gays me dan asco, pero ellos no han elegido esa enfermedad. En realidad, a mí Rubén no me ha hecho nada, pero apoyé a Borja, no vaya a ser que los demás se piensen que yo soy maricón como él. Me da un poco de pena, porque esta mañana estaba casi llorando, pero tiene que aprender. De todos modos, despreciar a los gays te hace más macho y yo lo hago siempre que puedo, no sólo por mis amigos, sino también porque hay una piba en clase que me pone mucho y a las chicas les gustan los machotes, no los sensibleros.

Álex, tercero de ESO A

Nunca me ha gustado jugar con muñecas. Siempre he preferido jugar con los niños a jugar con las niñas, que parece que sólo saben estar sentadas y hablar. Y prefería ponerme los vaqueros y una camiseta a los vestidos de lacitos que mi madre me compraba. Afortunadamente parece que mis padres ya han entendido que esas cosas no me van y me dejan en paz. En el colegio no hacen bromas sobre

esto porque saben que no me importa pegarme con quien sea y que además doy fuerte. Sé que tengo fama de líder y que lo que yo digo se tiene en cuenta.

El año pasado las cosas empezaron a cambiar porque las chicas de mi clase de repente se empezaron a vestir de forma distinta, con minifaldas y muy ajustadas. ¡Varias ya llevan sujetador! A mí, si me crecen las tetas me las corto, me parece horrible. No quiero que me pase. Creo que ha sido eso lo que me ha hecho darme cuenta de que no es que me gusten las cosas de chicos, es que en realidad yo soy un chico.

Desde pequeño me han llamado Álex porque es más fácil que Alejandra y porque ese nombre me gusta mucho más. A veces me pasa, cuando llega algún *prof* nuevo, que pasa lista y yo no respondo hasta que no me llama por mi nombre de verdad, Álex. En clase hace tiempo que todo el mundo me trata en masculino, porque cuando llegamos al *insti* coincidí con la mayor parte de mis *compis* de Primaria.

Hubo una clase de Educación Sexual y nos juntaron a dos grupos. Hablaban del condón, en qué consiste el sexo entre hombre y mujer, cómo son los órganos genitales... Y un chaval de la otra clase se dio la vuelta y dijo: "Eh, Álex, y tú ¿qué es lo que tienes?". Y todos se rieron. Yo me sentí fatal, pero no dije nada. Miré al profesor que estaba con nosotros, pero hizo como si no hubiese oído nada.

Hay un grupito de mayores que cuando me ven por el pasillo siempre dicen algo: "Chicazo", "Mira la marimacho esa"... Cuando nos cambiaron al instituto intenté ir directamente al baño de chicos, pero, al verme entrar, varios de ellos se pusieron a insultarme. Me acorralaron contra la pared y uno de ellos me apretó ahí abajo, y decía: "¿Qué es eso que te crees que tienes?". Le empujé y al final se largaron. Ahora estoy en casa pensando en que mañana tendré que volver allí y en qué hago. No sé con quién hablar de todo esto.

Elvira, profesora de Biología

Hace dos semanas, cuando estábamos preparando con cuarto A unos carteles sobre las causas de la violencia de género, unos alumnos empezaron a hacer preguntas sobre homosexualidad y género.

Reconocieron que el insulto más habitual es *maricón*, que te lo van a llamar si haces cosas de chicas como moverte mucho al hablar o cuidar tu ropa, o si te gustan los chicos, "como a ese pobre de la clase de al lado". Yo no sabía a quién se referían porque no doy clase a ese grupo, pero hablaron de un chico de cuarto B que es gay y con el que todo el mundo se mete. A raíz de esta conversación quise hablar con su tutor, pero, cuando lo hice, me dijo que en su grupo no había problemas. Reconoció que hay un tal Rubén en su clase que es gay, pero dijo que simplemente es un chico conflictivo, que no le gusta mezclarse con los otros y que siempre está creando problemas.

Ahora tengo la sensación de que algo no está bien, y no sé cómo tratarlo, porque no sé si este alumno quiere que se hable de ello o no. Ni siquiera sé cómo hacerlo sin el apoyo del tutor. Afortunadamente, hoy el orientador me ha pasado una carta de una asociación de gays, lesbianas, bisexuales y transexuales que manda voluntarios a los centros para hablar sobre diversidad sexual y homofobia.

Recuerdo que hace años en una clase salió el tema de la manifestación del orgullo y yo dije que me parecía muy bien que se reivindicara la diversidad de formas de amar. Poco después, una alumna se acercó a mí y me dijo que era lesbiana y que le había animado mucho oírme decir eso. Desde entonces he pensado muchas veces en lo poco que cuesta ser un referente, y qué importante es para muchos alumnos, entre tanto silencio, que alguien hable abiertamente de estas cosas que tanto les importan. Estos días he estado buscando información y leyendo sobre el tema: encontré algunos materiales didácticos colgados en internet. No quiero dejar pasar lo de este chico y, ya que estamos trabajando el tema del género, creo que es un buen momento para aprovechar y enlazarlo.

Belén e Ignacio, antropólogos sociales

Los adolescentes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales están presentes en todas las aulas (entre un 5 y un 10% del alumnado), pero ni la mayor parte del profesorado, ni las autoridades educativas les tienen en cuenta. Como reflejan estas historias de vida, efectivamente, es una

minoría la que impone su ley homófoba y transfoba a toda la comunidad educativa mientras el resto mira para otro lado, pensando que este tema no va con ellos. Pero, como dice Pedro O. Rodríguez, no hace falta ser ballena para ser de Greenpeace y toda la comunidad educativa debe hacer posible que cualquier cetáceo, sea del color que sea, incluso rosa, pueda nadar libremente, aprender y ser feliz en nuestros mares.

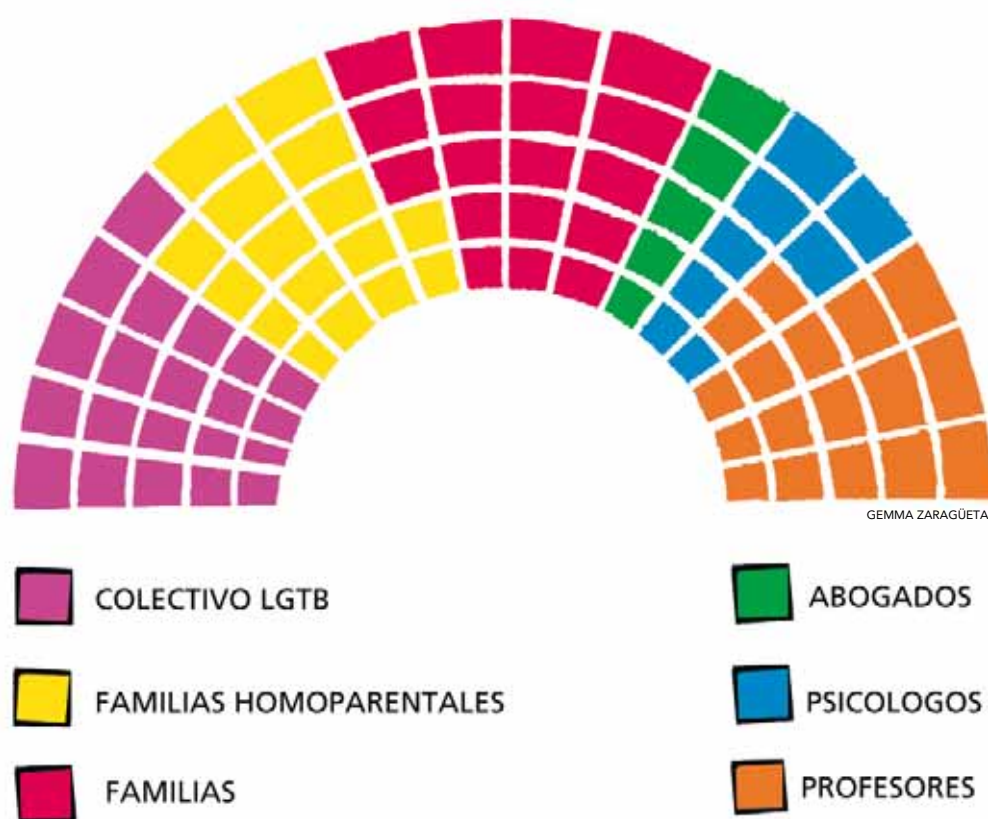
Es imposible abarcar en este texto toda la complejidad que articula la realidad de la homofobia y la transfobia en los centros educativos, así como las numerosas propuestas que van surgiendo para abordarlas. No obstante, a lo largo de las siguientes páginas de este monográfico, se va desbrozando cómo funcionan y se perpetúan estas discriminaciones, así como ideas para crear una escuela sin armarios y en la que todo el mundo, independientemente de su forma de amar y desear, se sienta incluido, reconocido y acogido.

para saber más

- **Generelo, Jesús; Pichardo, José Ignacio (coords.) (2006):** *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Cogam.
- **Generelo, Jesús; Pichardo, José Ignacio; Galofré, Guillem (coords.) (2008):** *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Jaén: Alcalá Grupo Editorial.
- **Pichardo, José Ignacio (ed.) (2009):** *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Leyes para la igualdad

La diversidad afectivo-sexual en la legislación educativa



El sistema educativo se ha mostrado reacio a incorporar, tanto desde un punto de vista legal como curricular, los cambios normativos contra la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género. Pero la comunidad educativa debe saber que la legislación, desde la Constitución hasta la LOE, obliga a reconocer la diversidad afectivo-sexual y defiende a quienes puedan ver vulnerado ese derecho.

JESÚS GENERELO LANASPA
Coordinador del Área de Educación
de la Federación Estatal de Lesbianas, Gays,
Transexuales y Bisexuales (FELGTB).

La Carta Magna, aprobada en 1978, establece la igualdad de toda la ciudadanía española. Sin embargo, ha hecho falta un lento y no siempre fluido desarrollo legislativo para conseguir

que la orientación sexual y la identidad de género fueran reconocidas, de facto, como características personales que no pueden servir para discriminar o dar un trato desfavorable a ningún ciudadano o

ciudadana, en España. Tampoco en el ámbito educativo.

Cada pequeño avance –como la modificación del Código Penal y de la Ley de Arrendamientos Urbanos, en los años ochenta, y la proliferación de leyes autonómicas de parejas de hecho, en los noventa, por poner algunos ejemplos– o cada gran avance (como el matrimonio igualitario o la Ley de Identidad de Género, ya en el siglo XXI) ha servido, por una parte, para que la población lesbiana, gay, transexual y bisexual (LGTB) fuera cobrando confianza y viera sus derechos asentados y, por otra, para que la sociedad reconociera que la diversidad del Estado español es también una diversidad sexual y familiar.

Las leyes no son simplemente una abstracción que ayuda a articular el tejido social. Algunas se introducen en el ADN de la ciudadanía, la ayudan en lo más íntimo y personal y se convierten en una alfombra extendida a un nuevo grado de bienestar. La seguridad jurídica, pues, implica también una mayor confianza personal. La población, la LGTB en este caso, se siente más empoderada, con una autoestima más fortalecida. Y esa seguridad ganada implica una mayor visibilidad, una mayor ocupación de espacios públicos, un mayor conocimiento de su realidad y de sus necesidades. Una multiplicación de referentes, también, para todos los adolescentes que no se sienten heterosexuales y que, con frecuencia, se ven envueltos por la soledad, la incomprensión y el abandono del sistema educativo.

En la medida en que la legislación establece un marco sólido y seguro, las familias homoparentales se dejan ver y exigen su derecho a ser nombradas y contempladas; el alumnado LGTB adelanta su salida del armario; sus familiares se atre-

ven a pedir respeto e información para sus hijos e hijas, y el profesorado se siente respaldado para darles respuesta.

Es de extrema importancia, pues, que todos los integrantes de la comunidad educativa (docentes, por supuesto, pero también personal no docente, familias y alumnado) sepan que la ley obliga a reconocer la diversidad afectivo-sexual y familiar y que los defiende en el caso de que sufran algún ataque por parte de sectores integristas, que anteponen morales propias a derechos de ciudadanía.

Vamos, pues, a ver los marcos legales que justifican y marcan las pautas que desde la comunidad educativa se deben seguir para conseguir la plena igualdad de toda la población española. Empezamos, por supuesto, por la Constitución Española, cuyo artículo 14 establece que “los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Y el artículo 27 afirma: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Estos principios genéricos, que no admiten ni dudas ni rebajas, han sido incluso más explícitamente desarrollados en algunos Estatutos de Autonomía, como por ejemplo, los de Andalucía y Cataluña.

Cuestión de justicia, cuestión de ley

El ámbito educativo, no obstante, se ha mostrado especialmente reacio a incorporar este progreso social y legislativo,

tanto desde un punto de vista legal como curricular. Lo que es normal en los medios de comunicación, en las calles e incluso en las familias no forma parte de la normalidad de las aulas y los proyectos educativos. Al menos no de una manera general y estructurada. Aun así, la legislación –si bien podría ser más explícita y contundente– ha ido expresando estas transformaciones, que van, sencilla y llanamente, en el sentido de ayudar a un sector de la población a perseguir, en igualdad de condiciones, el acceso a la felicidad.

La LOGSE y su planteamiento de la transversalidad de la educación en valores fueron un intento loable, pero no suficientemente desarrollado. Por ello, desde este punto de vista, hay que aplaudir, moderadamente, la relativa claridad con la que la LOE expone los fines que debe perseguir el sistema educativo en España: un sistema basado en el principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todo el alumnado.

Así, el preámbulo de la LOE establece: “Entre los fines de la educación se resalta 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 que permita superar los comportamientos sexistas”.

Además, entre los principios (capítulo 1, artículo 1c) destaca: “La transmisión de valores que favorezcan la libertad per-

Marco internacional

Por si la normativa española no resulta suficientemente explícita, citamos algunas normas del marco internacional que también apoyan la necesidad de desarrollar, en el sistema educativo, el respeto a la diversidad afectivo-sexual:

- Declaración de los Derechos del Niño (ONU), Principio 10: “El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes”.
- Definición de “salud sexual” de la Organización Mundial de la Salud (OMS): “La ausencia de temores, de sentimientos de vergüenza, culpabilidad, de creencias infundadas y de otros factores psicológicos que inhiban la actividad sexual o perturben las relaciones sexuales”.
- Recomendación CM/Rec(2010)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros del Consejo de Europa sobre las medidas para combatir la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género (31 de marzo de 2010): VI. Educación. 31. “Teniendo en cuenta los intereses del niño, los Estados miembros deberían adoptar las medidas legislativas, y de otra índole, dirigidas al personal docente y alumnos, para garantizar que el derecho a la educación pueda ser efectivo, sin discriminación alguna por motivos de orientación sexual o de identidad de género, lo que incluye, en particular, la salvaguardia del derecho de los niños y jóvenes a la educación en un ambiente seguro, libre de violencia, intimidación, exclusión social u otras formas de trato discriminatorio y degradante, en relación con la orientación sexual o identidad de género”.
- Principios de Yogyakarta: principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género (noviembre de 2006). En el principio 16, sobre el derecho a la educación, establece ocho puntos que deben cumplir los estados para garantizar “el derecho a la educación, sin discriminación alguna, basada en su orientación sexual e identidad de género”.

sonal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”.

También se pueden leer referencias a la defensa de la diversidad y de las diferencias en el artículo 23 (objetivos de la ESO, letra k), en el artículo 98 (formación permanente), el artículo 117 (proyecto educativo), o aquellos en los que se implica a los municipios en la consecución de la convivencia y la atención a la diversidad del alumnado.

Si bien el redactado final de la LOE redujo mucho las demandas de claridad y explicitud que demandaban los defensores de los derechos humanos de LGTB, el texto final tampoco admite dudas y da un mandato firme a todo el sistema educativo. Y en ese sistema educativo, por supuesto –hay que recordarlo, porque a veces no parece tan obvio–, están incluidos los centros concertados y privados, cuyas ideologías educativas no pueden estar al margen de la Ley.

Este mandato de la LOE, por lo que vemos, no debe ceñirse a la inclusión del temario de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que también marca esta ley. No obstante, esta asignatura debe garantizar un espacio específico y no eludible para trabajar el respeto a la diversidad afectivo-sexual o familiar, tal como establece su currículo en los siguientes bloques:

- Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación: “La familia en el marco de la Constitución Española”. “Valoración crítica de [...] los prejuicios [...] sexistas y homófobos”.

- Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos: “Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos”.

- Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI: “Diversidad social y cultural [...] Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales”.

Algunas consejerías de educación de gobiernos conservadores intentaron mi-

nimizar el efecto de estos contenidos redactando su currículo particular con una menor presencia de frases que visibilizaran la diversidad afectivo-sexual o familiar. Pero los tribunales fueron contundentes: las consejerías pueden realizar una redacción diferente, no han de ser literales, pero el currículo ministerial no puede ser reducido bajo ningún concepto; en todo caso, podría ser ampliado.

Un desarrollo más explícito

Así pues, algunas comunidades autónomas han desarrollado de manera más explícita el camino marcado por la LOE. Tal es el caso de Andalucía (Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía), que establece como principio del sistema educativo andaluz “el respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social”.

Además, podemos mencionar que las reglamentaciones andaluzas y madrileñas, por ejemplo, establecen, entre las normas de convivencia de los centros, que cualquier agresión o vejación por motivo de orientación sexual ha de ser considerada “falta muy grave”.

También merece mención el Plan Interdepartamental para la no discriminación de las personas homosexuales y transexuales de Cataluña, que dedica unos apartados a propuestas para mejorar el ámbito educativo, entre las que se recoge la de “impulsar instrumentos para incluir el hecho homosexual y transexual” en todos los estudios y niveles educativos de todos los centros docentes, o “incorporar el hecho homosexual y transexual en la formación continua de todo el profesorado y el personal no docente”, así como de los EAP, CRP y CAP. También se compromete, entre otras medidas, a proveer de suficiente bibliografía y recursos de calidad a los centros de enseñanza.

El complejo entramado del sistema educativo español hace que sea difícil concretar todas las legislaciones autonómicas o municipales. No obstante, lo dicho hasta ahora debe bastar para que cualquier profesional de la educación conozca cuáles son sus obligaciones –y también sus derechos– ineludibles respecto a la cuestión que nos ocupa.

Diversidad familiar, homoparentalidad y educación



El sistema educativo aún no ha asumido plenamente que no todos los padres y madres del alumnado son heterosexuales. Pese a las transformaciones que ha vivido esta institución, la familia nuclear heterosexual se sigue presentando como el único modelo en las aulas, ya sea en los libros de texto, en el material didáctico, en los discursos del profesorado o en las actividades que se plantean.

JOSÉ IGNACIO PICHARDO GALÁN

Profesor de Antropología Social
en la Universidad Complutense de Madrid.

Correo-e: joseignacio.pichardo@cps.ucm.es

Desde la llegada de la democracia a nuestro país, la institución familiar ha sufrido importantes transformaciones que se han visto reflejadas en las vidas cotidianas de muchas perso-

nas y en el aparato legal. Sin embargo, la familia nuclear heterosexual se sigue presentado como el ideal cultural de familia, no solo en los imaginarios colectivos y en los medios de comunicación sino también,

y muy especialmente, en uno de los principales espacios de socialización de la infancia: el sistema educativo. A menudo, en los discursos del profesorado, en buena parte del material didáctico, en los libros de texto, en las actividades que se plantean en los centros, se sigue presentando a la familia formada por mamá, papá e hijos e hijas como el único modelo a seguir, sin tener en cuenta que hoy la realidad familiar de buena parte de nuestro alumnado es mucho más diversa. En este contexto, las familias homoparentales permanecen generalmente invisibles y desconocidas para el conjunto de la comunidad educativa.

La ideología del nacionalcatolicismo, impuesta durante varias décadas por la dictadura franquista al conjunto de la so-

ciedad española, solo consideraba como válida a la familia formada por un hombre y una mujer, casados por la iglesia, y a su descendencia. Con la Constitución Española de 1978 se reconoce la igualdad del hombre y la mujer dentro del matrimonio civil o religioso, y la igualdad de derechos y deberes de los hijos e hijas nacidos dentro de un matrimonio o fuera del mismo. En años posteriores, la sociedad continuó su proceso de transformación de la institución familiar, así como de cuestiones de sexualidad y relaciones de género, vinculadas a la misma: divorcio, aborto, adopción, técnicas de reproducción asistida, parejas de hecho y, en 2005, la legalización del matrimonio homosexual.

A pesar de todos estos cambios y de la enorme variedad de tipos de hogares que

en la práctica no responden al modelo de familia nuclear heterosexual, éste se sigue representando, en la mayor parte de las ocasiones, como el único disponible. Si aparecen otras alternativas presentes en la sociedad, éstas se muestran como subalternas o secundarias con respecto a lo que algunos denominan "la familia natural". ¿Queremos enviar a todo el alumnado que vive en familias monoparentales, adoptivas, reconstituidas, transnacionales, homoparentales, multiétnicas, etc., el mensaje de que su familia no es "natural" o "normal"?

La antropología social, a lo largo de su historia, ha explicado que la reproducción biológica y social se articula de maneras muy diversas en los distintos grupos culturales, y ha mostrado que las distintas



GEMMA ZARAGÜETA

formas de organización familiar nada tienen que ver con la naturaleza, sino con una realidad social y culturalmente construida.

En nuestro entorno occidental se mantiene a la familia nuclear heterosexual como ideal cultural, pero quienes se encuentran discriminados por esta concepción tradicional de la familia han promovido el cambio de leyes, mentalidades y estructuras sociales para que su estilo de vida y su situación familiar sean socialmente admitidos. Así, hemos sido testigos de cómo las madres solteras y las familias reconstituidas, adoptivas y multiétnicas, entre otras, han sido progresivamente reconocidas, poco a poco y de forma muy limitada, por el conjunto de la sociedad. En cualquier caso, este reconocimiento ha sido mucho más restringido en los discursos y prácticas hegemónicas del sistema educativo.

Las familias homoparentales

En este proceso de transformación social en búsqueda de mayores cotas de igualdad y respeto a la diversidad, las personas que mantienen relaciones homosexuales están obteniendo también importantes niveles de reconocimiento, no solo legal, sino también social. No obstante, basta con dar una vuelta por los libros de texto para comprobar que en nuestro sistema educativo las familias formadas por personas lesbianas, gays, bisexuales y transsexuales (LGBT) y, más específicamente, las familias homoparentales son todavía invisibles.

Aún no hemos asumido plenamente que no todos los padres y madres de nuestros estudiantes son heterosexuales. La posibilidad de tener hijos e hijas para las minorías sexuales no aparece con la aprobación del matrimonio homosexual, ya que las personas LGBT han tenido siempre disponible el acceso a la maternidad y paternidad a través de los mismos medios que las personas heterosexuales: coitos con personas del otro sexo, inseminación (en clínicas o autoinseminación), fecundación in vitro, adopción y acogida. En cualquier caso, la visibilización de la realidad homoparental en el debate público ha hecho que, desde hace ya unos años, la homosexualidad y la maternidad o paternidad dejen de ser factores mutuamente excluyentes. Así, en la investi-

gación de Pichardo (2009a) entre personas que se definen como lesbianas, gays o bisexuales, el 80% de los menores de 26 años tenían hijos o decían que les gustaría tenerlos en el futuro. Así pues, la homoparentalidad no es una realidad que está por llegar sino que ya está presente en nuestras aulas.

A pesar de la falta de datos oficiales actualizados, en el último censo de población realizado en 2001, mucho antes de comenzar a hablar siquiera de matrimonio homosexual, 10.474 parejas del mismo sexo se atrevieron a definirse como tales y a presentar a los 2.785 hijos e hijas que estaban, ya en ese momento, viviendo con ellas. Según estos datos, una de cada cuatro parejas de mujeres (28%) y una de cada diez parejas de hombres (9%) tienen hijos. Eso sí, al hablar de homoparentalidad no debemos caer en el estereotipo y pensar que todas las familias formadas por personas homosexuales responden al patrón de dos mamás o dos papás con hijos o hijas, ya que estos hogares también reproducen la amplia diversidad de estructuras familiares presentes hoy en día en el conjunto de la sociedad: monoparentalidad, adopciones, familias multiétnicas, etc.

Sea como fuere, estas familias tienen unas especificidades con respecto al resto que conviene conocer. La primera de ellas es que cuando una persona lesbiana, gay o bisexual se plantea ser madre o padre debe hacer frente a un amplio abanico de posibilidades, ya que la llegada de estos niños a la familia habitualmente no será resultado directo de su sexualidad. Es decir que, para las personas que solo mantienen relaciones homosexuales, la maternidad o paternidad forma parte de un proceso largo y costoso y, por ese mismo motivo, madurado y deseado. Como consecuencia de ello, generalmente existe entre este colectivo un fuerte compromiso con la crianza y educación de sus hijos e hijas. Esto no quiere decir que los padres y madres LGBT sean mejores que el resto, sino que a menudo estas personas se enfrentan a la necesidad de estar constantemente demostrando, ante la sociedad y ante sus entornos, su aptitud parental. Aunque existe un discurso homófobo que pone en cuestión esta aptitud, todos los estudios realizados con trabajo de campo empírico, con niños y niñas que viven con padres y madres homosexuales, tanto en España como en otros países,

ponen de manifiesto que no existen diferencias sustanciales en su desarrollo personal y social.

El estudio realizado en Andalucía y Madrid por el equipo de María del Mar González, en 2002, extrajo como principal conclusión que las niñas y niños criados en familias homoparentales tienen las mismas capacidades y el mismo desarrollo intelectual y psicoafectivo que el resto. La única diferencia significativa que se podía encontrar entre los hijos de familias homoparentales es que presentaban mayor aceptación y respeto de la homosexualidad y mayor flexibilidad respecto a los roles de género.

En el año 2010, el equipo de Arranz y Oliva publicó una investigación realizada con trabajo de campo y entrevistas entre familias de diversos tipos: nuclear heterosexual, múltiple, monoparental, homoparental, reconstituida y adoptiva. Este trabajo puso de manifiesto que lo importante para el desarrollo psicoafectivo e intelectual de los menores es la calidad del contexto familiar y de las relaciones que se establecen en él, no el tipo de estructura de la familia. En este estudio, las familias formadas por personas homosexuales incluso aparecían con pequeñas ventajas con respecto al resto de familias estudiadas, en varios de los apartados investigados.

Los prejuicios en la escuela

Si bien los niños y niñas criados por familias LGBT no tienen ningún impedimento para su normal desarrollo, generalmente a sus padres y madres les preocupa que los prejuicios y las actitudes homóforas, que aún vive una minoría de nuestra sociedad, desemboquen en situaciones de rechazo hacia sus hijos. En este contexto, la escuela es un espacio que genera especial preocupación en las familias homoparentales.

En primer lugar, porque el ideal cultural de familia nuclear heterosexual, como modelo único, se presenta constantemente en las aulas de todos los niveles del sistema educativo. Es significativo que muchos padres y madres homosexuales se hayan tenido que enfrentar con esta cuestión ya desde la Educación Infantil y Primaria. Mientras que para un niño o niña que tiene dos mamás o dos papás, o solo una mamá o un papá, eso es lo más nor-

mal del mundo y no tiene nada de especial, a través de los comentarios, no solo de los docentes sino también de compañeros de aula, de otros padres y madres o del personal no docente del centro, se les transmite la idea de que la familia normal es aquella en la que hay una mamá, un papá y sus hijos o hijas.

Desde la infancia aprendemos que esa estructura (mamá/papá/hijos o hijas) es "la familia", aunque luego los niños y niñas son perfectamente capaces de confrontar ese referente con su propia realidad familiar. Por ejemplo, cuando se les pide que dibujen a "una familia", la mayor parte reproducirá esa imagen hegemónica, pero si se les pide que dibujen a "su familia", reflejarán su estructura familiar real, poniendo en evidencia las diferencias entre los imaginarios y las prácticas.

Ante la presencia de un niño o niña de una familia homoparental que se ha presentado como tal en el centro educativo, no es extraño encontrar a docentes que optan por contar a estos alumnos cuentos específicos sobre diversidad familiar, cuando es el conjunto del alumnado el que necesita conocer que existen muchos tipos de estructuras familiares. De hecho, según el trabajo de Smietana, en 2010, la mayor parte de las familias LGBT prefiere que en el aula no se señale a sus familias como diferentes, sino que se vean como un tipo más de familia dentro de lo que se considera "lo normal": la diversidad familiar. Este mismo autor recoge, de sus entrevistas con padres y madres lesbianas y gays, la idea de que asistir a un centro público en el que exista una importante presencia de familias "no tradicionales" facilita que estas personas hablen de su situación familiar.

Conforme los hijos de familias homoparentales van creciendo, se incrementa el temor de que estos menores sean discriminados o acosados por sus iguales en las aulas. Sin embargo, en un estudio realizado en 2006 entre más de 4.500 estudiantes de Secundaria, de Coslada (Madrid) y de Gran Canaria, apenas un 2,8% del total indicó que dejaría de hablar con una chica o un chico criado en una familia homoparental y un 2,6% señaló que aprovecharía esta circunstancia para burlarse de ellos. Es ciertamente una minoría, pero esta minoría puede colocar a estos estudiantes en situaciones incómodas si no interviene el resto de la comunidad educativa para frenar las actitudes homófobas

(Pichardo, 2009b). Por otro lado, muchos de estos chicos y chicas criados por gays y lesbianas —que son heterosexuales, homosexuales o bisexuales, en el mismo porcentaje que el resto de la sociedad— son potenciales aliados de aquellos compañeros que sufren acoso escolar por homofobia, ya que en general no temen el contagio del estigma de ser considerados homosexuales.

Estrategias contra la discriminación

Para trabajar el respeto a las familias homoparentales, la mejor estrategia parece ser incluir la diversidad de familias transversalmente, para superar, de esta forma, una visión monolítica de la familia que no se corresponde con la realidad social. Con este fin, suele ser importante conocer y dar a conocer las distintas situaciones familiares presentes en el aula, con propuestas adaptadas al nivel del alumnado, que pueden ir desde dibujos hasta árboles genealógicos, respetando siempre el deseo de privacidad que puedan tener nuestros estudiantes.

Otra estrategia para evitar la discriminación es abordar la homofobia conjuntamente con el trabajo sobre igualdad de género, dos realidades estrechamente relacionadas. Se trata de analizar, por ejemplo, no solo el carácter sexista de noticias, series o anuncios, sino también la visión heterosexista que indefectiblemente también está presente en la mayor parte de ellos.

Cada vez existe una mayor cantidad de material didáctico y audiovisual, disponible para el aula, sobre las llamadas "familias del arco iris". Un ejemplo lo constituye el documental *Homo Baby Boom*, editado por la asociación catalana FLG-Famílies Lesbianes i Gais, que presenta la cotidianeidad de estas familias homoparentales a través de las vidas de madres, padres, niños, niñas y adolescentes que viven y construyen estas familias.

Además de estas propuestas específicas, conviene incluir la diversidad familiar a través de las más variadas actividades y áreas de conocimiento: en los enunciados de los problemas de matemáticas, en los ejemplos del vocabulario sobre familia en las clases de idiomas, etc. En este sentido, sería conveniente optar por aquellos libros de texto y material didáctico que reflejen

la diversidad familiar, así como tratar de mantener unas prácticas y un lenguaje inclusivo en la relación que mantienen los centros con las familias: en las celebraciones que se llevan a cabo (días del padre o de la madre y de las familias), en las comunicaciones (cartas, notas), en los formularios del centro (superar las propuestas binarias "nombre del padre / nombre de la madre"), etc.

Para concluir, conviene recordar que, cuando mostramos y enseñamos a todo nuestro alumnado la riqueza de la diversidad familiar, estamos construyendo una sociedad más respetuosa, tolerante y cívica para todos los niños y niñas.

para saber más

- ▶ **Arranz, Enrique y Oliva, Alfredo (coords.) (2010):** *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- ▶ **González, María del Mar y otros (2002):** *El desarrollo infantil y adolescente en familias homoparentales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ▶ **Pichardo, José Ignacio (2009a):** *Entender la diversidad familiar. Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Barcelona: Bellaterra.
- ▶ **Pichardo, José Ignacio (ed.) (2009b):** *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.
- ▶ **Smietana, Marcin (2010):** "La sexualidad de los padres/las madres en la escuela de sus hijos/as". Trabajo presentado en el X Congreso Español de Sociología, celebrado en Pamplona del 1 al 3 de julio de 2010.

Salud y sexualidad, amistades peligrosas



GEMMA ZARAGÜETA

En temas de salud sexual, la información no basta: es necesario acompañar esta información por un cuestionamiento de los roles y estereotipos de género sociales y sanitarios que tradicionalmente se asocian a hombres y a mujeres. Además, será crucial que, en plena adolescencia, la vivencia de las transgresiones de género cuente con un buen apoyo familiar y del entorno.

JÚLIA OJUEL SOLSONA

Médica de familia. Equipo de Atención
Primaria la Salut-Badalona. Red de mujeres
médicas y profesionales de la salud.

El género prescribe los valores y la construcción de la feminidad y la masculinidad que influirá, entre otros aspectos, sobre el bienestar y la salud de mujeres y hombres. No es solo que los mandatos de género impongan cuáles

deben ser los comportamientos y las creencias que se asocian a la salud, es que las actitudes respecto a la salud forman parte de la construcción del género y, llevadas a la práctica, constituyen una herramienta de afirmación de cada rol.

La masculinidad tradicional se ha asociado con el desinterés sobre la propia salud, la delegación del cuidado y la adopción de conductas poco saludables para demostrar invulnerabilidad y fortaleza. En general, en todo el mundo, nacer hombre es un factor de riesgo para la mortalidad prematura. Esto no tiene por qué ser algo natural e inevitable, sino que el significado que se da a comportarse como un hombre posiblemente tiene mucho que ver. La conducción temeraria, el exceso de hábitos tóxicos (tabaco, alcohol, drogas) y la adopción de riesgos en el entorno laboral son consecuencia directa del aprendizaje de la masculinidad en las competencias, los golpes, las agresiones y los actos de “valentía” y otros ritos de paso de la infancia.

La feminidad tradicional en salud se demuestra en la dependencia, entrega y subordinación al bienestar de las otras personas del entorno familiar y en la asociación entre salud y belleza. Feminidades contemporáneas incorporan, además, los riesgos derivados de la doble jornada y del conflicto entre la igualdad de las obligaciones y las discriminaciones íntimas. Los riesgos sanitarios, sexuales y afectivos de las adultas se inician en la limitación del espacio y de la actividad física de las niñas, en el aprendizaje de la ley del agrado (cuidado, belleza y amor, según explica Amelia Valcárcel) y en la “naturalización” del cuidado. Las estrategias publicitarias tienen la cuestión muy clara: las mujeres deben (pre)ocuparse de la salud de las personas, sean o no dependientes, de dar una alimentación saludable y apetitosa a las criaturas, de vigilar su sistema inmunitario, de reprochar –con firmeza pero con afecto– el exceso de tapitas que se toman los hombres de la casa y, además, de cuidarse para poder seguir cuidando. Los anuncios de juguetes sexistas y de reparto de roles en los juegos infantiles reproducen aún los esquemas más retrógrados de las obligaciones de género. Desde la familia, la sociedad y la escuela es imprescindible incorporar a los niños en el cuidado de terceras personas y en el autocuidado, y cuestionar la naturalidad de esta obligación en las niñas.

Las mujeres sufren, además, la jerarquía implícita al sistema de géneros. En la salud existen desigualdades que priorizan las investigaciones en enfermedades que afectan más a los hombres y que provocan una distribución discriminatoria de recur-

sos diagnósticos y terapéuticos. Puede parecer que las mujeres reciben más y mejores recursos en las actividades preventivas, pero en muchos casos responde más al interés de la industria farmacéutica en patologizar innecesariamente a las mujeres que a una voluntad real de mejorar su salud.

Informar y educar

La salud afectiva y sexual también depende, por supuesto, de esta dinámica de relaciones entre géneros. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha definido la salud sexual como “la experiencia del proceso permanente de consecución de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad (...). No se trata simplemente de la ausencia de disfunción o enfermedad o de ambos. Para que la salud sexual se logre es necesario que los derechos sexuales de las personas se reconozcan y se garanticen”.

La práctica médica y la educación sexual que se realizan en la actualidad no garantizan siempre que estos derechos se reconozcan. Cuando con el alumnado se hacen salidas a los centros de atención a la salud sexual y reproductiva, se habla de cómo son los genitales internos, de anticoncepción y de infecciones de transmisión sexual. La medicina actúa determinando los riesgos que se asocian a algunas prácticas sexuales y explicando la anatomía de la reproducción.

Sin embargo, en temas de salud en general y de salud sexual en particular, ofrecer sólo información no es suficiente si no va acompañada de un cuestionamiento de los roles, relaciones y estereotipos de género sociales y sanitarios de hombres y mujeres. Un ejemplo que puede parecer alejado pero que es muy ilustrativo se refiere a un estudio hecho en Sudáfrica sobre el uso del preservativo para prevenir la infección por el VIH, que mostró que las mujeres con parejas que eran diez o más años mayores y las que dependían económicamente de sus maridos eran las que proponían con menos frecuencia el uso del condón. Por otro lado, los hombres rechazaban más los preservativos conforme mayor era la diferencia de edad con su pareja, en las relaciones matrimoniales y cuando tenían múltiples parejas. A pesar de la distancia, las diferencias no son tantas: la subordinación y la asimetría de las

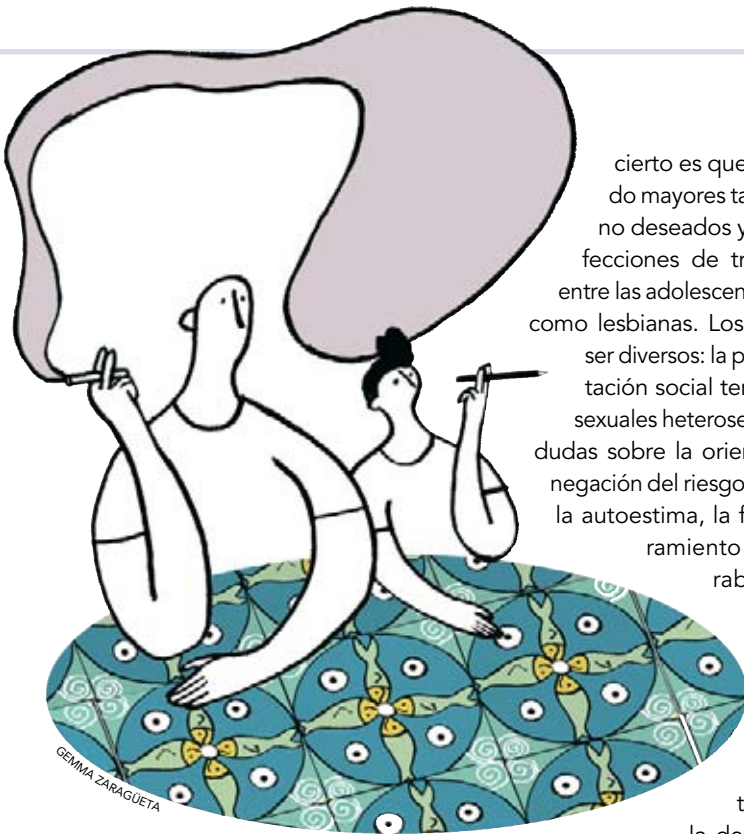
relaciones son las que condicionan el uso del preservativo. El poder que tiene la diferencia de edad y la dependencia económica de las zonas rurales de Sudáfrica es el mismo poder que se manifiesta en la insistencia coercitiva, en el abuso físico, en las tiranías emocionales (“si no lo hago, se pasa toda la tarde de morros”), en la dejadez respecto a la responsabilidad de la anticoncepción, en los chantajes (“si me quisieras lo harías”), en el abuso de confianza (“tranquila, que yo controlo”) o en la descalificación (“otras lo harán y mejor que tu”).

La práctica de sexo seguro en una relación sexual –sea homo o heterosexual– viene determinada por la construcción social y cultural de los papeles de mujeres y hombres y por el balance de poder en las relaciones. Ya se ha comentado que la información sola no es suficiente, pero sigue siendo necesaria. A veces existen escrúpulos o miedos a posibles quejas o denuncias sobre lo que se explica a las personas menores de edad. Según la ley 41/2002, reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica, la mayoría de edad se fija en 16 años, existe presunción legal de madurez a partir de los 14 y se puede suponer madurez a un menor o a una menor a partir de los 12. La confidencialidad no solo es importante para asegurar la confianza, sino que es una obligación protegida por la ley en la atención a menores. Si para el personal de farmacia es legal dar la anticoncepción de emergencia a esta edad, también lo es para el profesorado dar la información necesaria para poner las bases de unas relaciones sexuales seguras.

Transgresiones de género y salud

La metodología feminista incorporada a los estudios médicos supone la base del análisis de género en salud y, además, el reconocimiento de que el género no es una categoría única sino que depende de las interacciones con otros determinantes de salud como la edad, la etnia, el nivel educativo y socioeconómico, el país de origen, la presencia o no de discapacidad y la orientación y la identidad sexual, entre otros.

Se ha hablado del estrés de las minorías para referirse al estrés psicosocial crónico



cierto es que se han encontrado mayores tasas de embarazos no deseados y de riesgo por infecciones de transmisión sexual entre las adolescentes que se definen como lesbianas. Los motivos pueden ser diversos: la presión por la aceptación social teniendo relaciones sexuales heterosexuales, las propias dudas sobre la orientación sexual, la negación del riesgo, los conflictos con la autoestima, la falta de empoderamiento y la mayor vulnerabilidad y victimización frente a los abusos físicos y emocionales.

Entre chicos que se definen como gays destaca el aumento de la depresión, la ansiedad y la ideación y práctica sui-

cida. La homosexualidad supone una caída de estatus dentro de los parámetros de la masculinidad tradicional, al no poder responder a las expectativas percibidas e interiorizadas de éxito, y provoca pérdida de autoestima y angustia. Otra respuesta posible a esta devaluación de la imagen social es la hipermasculinización que se puede manifestar en riesgos en la conducta sexual (múltiples parejas con prácticas sexuales de riesgo) y conflictos con la imagen corporal (trastornos de la alimentación, vigorexia).

¿Qué demanda se hacen en las consultas de medicina o enfermería de familia? ¿Trans, lesbianas y gays adolescentes consultan por aspectos relacionados con su homo o transexualidad? La mayoría de las consultas se producen por la homofobia y la transfobia y por el miedo a la discriminación. La definición de salud entendida como el bienestar físico, psíquico y social implica el reconocimiento de los conflictos sociales como fuente de malestar; y, además, son frecuentes las consultas por parte de madres y padres referidas a la preocupación por el plus de sufrimiento que suponen que van a tener sus hijas e hijos. Como expresaba una alumna de primero de ESO en el bloc Karici.es de educación afectiva y sexual a la pregunta de la profesora sobre cómo evitaría la violencia y los insultos hacia las personas homosexuales: "Yo lo que haría para evitar los insultos y las peleas sería hacer una terapia con el que no puede ver ni hablar

a un homosexual; el chico o la chica no puede estar toda la vida consintiendo que le estén insultando, porque acabaría trastornado y también supongo que a esta persona no le gustaría que la trataran diferente, ¿no?" (M.J., primero de ESO).

Conviene tener en cuenta que existen diferencias individuales muy importantes en la vivencia de las transgresiones de género en la adolescencia, y no hay que infravalorar las capacidades y las habilidades personales para superar los condicionantes adversos. Sin embargo, la prevención de conflictos con la homofobia viene mediada por un buen apoyo familiar y del entorno. Los estudios del Family Acceptance Project (FAP) muestran que mayores niveles de rechazo familiar a adolescentes gays, lesbianas y bisexuales se asocian a la presencia en la edad adulta de mayores probabilidades de suicidio, depresión, uso de drogas y sexo no seguro. Las y los profesionales de las escuelas y de los centros de salud (medicina, enfermería, pediatría y trabajo social), como personas depositarias de la confianza de muchas familias, deben informar sobre el impacto negativo del rechazo, educar a las familias en el apoyo, ofrecer consejo anticipatorio, explorar los recursos comunitarios y realizar un esfuerzo de atención por identificar en lo posible las situaciones de violencia o riesgo familiar, escolar y social.

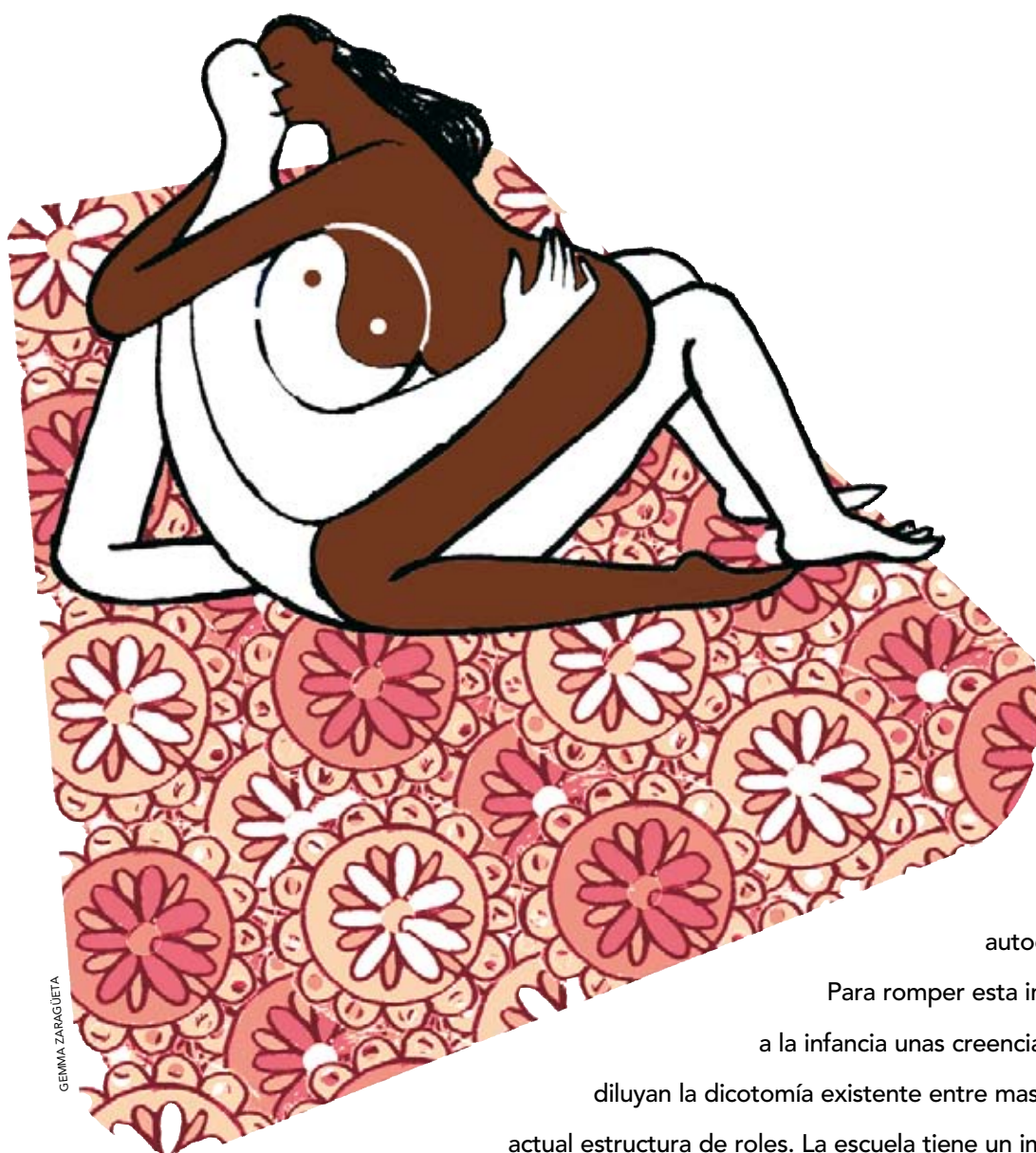
resultado de un estatus de minoría desvalorizada, que es consecuencia de las experiencias reales de violencia y discriminación, de la percepción de estigma que comporta miedo e hipervigilancia ante posibles agresiones y de la homofobia internalizada en la que las actitudes sociales negativas se sienten como propias y se vuelven contra uno mismo y contra otras personas homosexuales. La internalización de la opresión se ha postulado como uno de los motivos por los que la población homosexual presenta diferente morbilidad, con más riesgo de mala salud mental y una prevalencia más alta de hábitos poco saludables. Globalmente y desde la adolescencia, gays, lesbianas y bisexuales presentan un riesgo superior de intentos de suicidio, ansiedad, depresión y abuso de alcohol y otras sustancias. Por separado, destaca el riesgo de lesbianas y mujeres bisexuales de abuso de tóxicos y, en gays y hombres bisexuales, de intentos de suicidio.

Este mayor riesgo entre las chicas que se definen como lesbianas de consumo de tabaco, alcohol y drogas ilegales que entre las que se definen como heterosexuales puede responder a una reacción desadaptativa al estrés social o al uso de los códigos culturales de la masculinidad y la negación de los códigos de la feminidad. Además, el reconocimiento como lesbiana de una chica provoca desatención porque "si se enrolla con chicas no se puede quedar embarazada", cuando lo

para saber más

- ▶ **King, Michael et al. (2008):** "A systematic review of mental disorder, suicide, and deliberate self harm in lesbian, gay and bisexual people", en *BMC Psychiatry*, n.º 8: 70.
- ▶ **Ryan, Caitlin et al. (2009):** "Family rejection as a predictor of negative health outcomes in white and Latino lesbian, gay, and bisexual young adults", en *Pediatrics*, n.º 123 (pp. 346-352).
- ▶ **Velasco, Sara (2009):** *Sexos, género y salud. Teoría y métodos para la práctica clínica y programas de salud*. Madrid: Minerva Ediciones.

Autoconocimiento, sexualidad y relaciones humanas



GEMMA ZARAGÜETA

Nuestra sociedad relaciona la diversidad sexual a lo anómalo o a la enfermedad, una visión a veces defendida por enfoques que se autodenominaban "científicos".

Para romper esta inercia, es preciso transmitir a la infancia unas creencias y actitudes positivas que diluyan la dicotomía existente entre masculinidad y feminidad en la actual estructura de roles. La escuela tiene un importante papel transmisor en este proceso.

FINA SANZ

Psicoterapeuta, sexóloga, pedagoga. Directora del Instituto de Terapia de Reencuentro.

Correo-e: finasanz@terapiareencuentro.org

Hace unos días leí que un profesor de Lengua Nahua, Tlacatzin Stivalet, decía: “Resulta muy difícil empezar a hablar sobre el sexo en lengua castellana. Existe una condena histórica sobre el tema”. Teniendo en cuenta que el lenguaje expresa la cosmovisión de una sociedad y la ideología, creo que esta idea podría ampliarse no solo a la lengua castellana sino también a otras muchas lenguas que tienen como origen una misma tradición sociocultural judeocristiana y la idea de sexualidad como sucia y culpabilizada, por una parte, e invisibilizada, por otra.

En 1997 se aprobó en el XIII Congreso Mundial de Sexología, celebrado en València, una Declaración de los Derechos Sexuales como Derechos Humanos fundamentales y universales. Esta Declaración fue revisada y aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (WAS) en 1999 (puede consultarse la declaración en el primer artículo de este monográfico, pag. 22). Es decir, hace tan solo unos cuantos años que estamos hablando, al menos en algunos sectores sociales, de que la sexualidad es algo natural, del derecho a la libertad sexual, al placer, a la igualdad, a la libre asociación sexual, a la integridad corporal, a la información sexual, a la atención a la salud sexual, etc.

Desde mi experiencia clínica, veo a diario el sufrimiento de las personas que manifiestan sus heridas emocionales en diversos tipos de manifestaciones psíquicas, somáticas, sexuales, relacionales por la falta de información sexual o por la incorporación de unas creencias que atentan contra ellas mismas, haciéndolas parecer enfermas, disfuncionales o patológicas. Como el ser humano está integrado, cualquiera de las visiones negativas sobre sí mismo repercutirá negativamente sobre su organismo. Algunas personas han tratado de ocultar su orientación sexual, su identidad o sus sentimientos porque no se sienten dentro de los parámetros establecidos, y temen que les repudie su familia o el sistema social, que rechaza, margina, humilla e incluso penaliza jurídicamente en algunos países.

La sexualidad no es solo una parte de la vida del individuo. Las personas somos seres con un cuerpo sexuado desde que nacemos hasta que morimos, y las formas en que nos percibimos o nos manifestamos tienen que ver indisolublemente también con la construcción de nuestra identidad

sexual, con nuestra percepción subjetiva y con cómo nos colocamos en el mundo.

En la naturaleza hay mucha diversidad. Especies, formas, colores y manifestaciones diferentes y, dentro de ella, también podemos ver muchas expresiones de comportamientos sexuales. Esa diversidad sexual ha sido contemplada como formando parte del orden natural por diversas sociedades, que a su vez han incorporado en su organización social lo que se ha llamado un tercer sexo o tercer género –o incluso ampliado a un mayor número de géneros–, dándoles un lugar social y un nombre a quienes, por una u otra razón, no se identificaban con ser hombre o mujer o se vivían con otra identidad de género.

Así, hablamos de *hijras* en la India, *fafines* en Samoa, *muxes* en la cultura zapoteca de Juchitán (Oaxaca, México), y tantas otras denominaciones en diversas sociedades de todos los continentes que tienen un reconocimiento de existencia en la sociedad.

Podemos ver la base de esa aceptación en mitos y creencias de la tradición sociocultural que contemplan esa o esas categorías. Dioses, diosas que son femeninos y masculinos, duales, como en tradiciones mesoamericanas, o que cambian de sexo o tienen como representación simbólica de la integración de los dos sexos medio cuerpo de mujer y medio de hombre, como en la tradición hindú. También las representaciones de hermafroditismo como completud e integración forman parte del imaginario ya desde la prehistoria, en donde podemos ver múltiples representaciones en el arte.

Posiblemente, algunos de estos colectivos, al margen de la actitud de mayor o menor aceptación o marginación que tengan hoy en día en sus comunidades, pudieron haber tenido en algún momento de la historia una valoración especial, como el caso de la comunidad *hijra* de la India –mayormente hombres que se visten y manifiestan en femenino, algunos de ellos castrados– de larga tradición. Son colectivos relacionados también a determinadas tareas de la comunidad, como cuidar a la madre y al padre en la vejez, como los *fafines* o *muxes*. Estos últimos suelen acompañar a las madres en las tareas comerciales en una sociedad como la juchiteca, donde las mujeres manejan la economía; también se dedican a tareas de la casa o trabajan hábilmente en los bordados de los trajes tradicionales. Hay otras socieda-

des, fuertemente patriarcales, en donde, cuando no se tienen hijos varones en la familia, una de las hijas asume el rol masculino y el lugar social del hombre. Son las llamadas “vírgenes juradas” de Albania.

Valores y creencias inconscientes

En nuestra tradición sociocultural patriarcal y judeocristiana ese reconocimiento social de la diversidad no existe y, por lo tanto, hay un rechazo de ello a nivel del inconsciente colectivo. Se divide a los seres humanos en dos categorías o géneros –masculino para los hombres y femenino para las mujeres–, que además no son equitativas, puesto que en un sistema patriarcal se valora lo masculino sobre lo femenino. Esto genera en lo social un modelo de relación desigual y de mal trato dominación/sumisión que queda plasmado como el modelo “normalizado” en el espacio de las relaciones. Esta “normalización” se enseña, se transmite en el proceso de socialización como valores, creencias, mitos, símbolos, actitudes, etc. que están basados en la tradición cultural y sustentan la sociedad que se mantiene en base a esa cultura que configura la ideología dominante. Estos valores y creencias se transmiten a través de mandatos explícitos pero también a través del lenguaje del cuerpo: la mirada, el tono de la voz, la tensión muscular, etc. Y son interiorizados de manera consciente, unos, pero de manera inconsciente, invisibilizada, otros, la mayoría. Todo ello se incorpora de manera inconsciente en las personas, reproduciéndose tanto entre hombres y mujeres como también en la relación entre hombres y entre mujeres, por lo que es fácil ver cómo en diferentes modelos de pareja se reproducen roles establecidos.

A nivel del espacio interior, la persona incorpora ese modelo y lo reproduce incluso internamente. En nuestro diálogo interno frecuentemente nos peleamos cuando una parte nuestra intenta dominar a otra, actuando como “masculina” o como “femenina”. Cuando nos decimos, por ejemplo, “eres tonta”, hay una parte nuestra que acusa y otra parte que se siente acusada, una parte dominante y otra dominada. Por lo tanto, ese modelo de lucha es un modelo de mal trato que ejercemos a nivel social, a nivel de nuestras relaciones e internamente.



Pero además en este modelo no está contemplada la diversidad. O, dicho de otra forma, aquello que no está dentro de la norma se considera anormal o patológico y tiende a ser invisibilizado, castigado o aniquilado. Y aunque, como he comentado al principio, actualmente hay un reconocimiento de la diversidad en las manifestaciones sexuales como parte de los derechos humanos en las sociedades occidentales, una cosa es el reconocimiento social de esos derechos —ya de por sí un paso muy importante— y otra la aceptación social de una sociedad que relaciona la diversidad sexual con lo anómalo, la enfermedad y la patología que forma parte del inconsciente colectivo de esa tradición cultural que se está transmitiendo desde hace miles de años. Esta cosmovisión ha sido apoyada y justificada por algunos enfoques considerados “científicos”, utilizando discursos y técnicas para modificar la conducta que se ha considerado “enferma”, tratando de reconvertir a quienes se salen de la norma, o “curarles” de su enfermedad.

Las niñas y niños son la base de la sociedad y el germen del futuro. Los primeros años de la vida son determinantes para su desarrollo y la construcción de su identidad, por eso es tan importante lo que les transmitimos como creencias y actitudes positivas (o negativas), porque eso queda incorporado en su proceso vital. La infancia parte de una mirada curiosa, abierta al mundo que le rodea, ávida de conocimiento, aprendizajes y experiencias. En ese sentido, los niños y niñas son como esponjas que absorben todo lo que se les enseña a través del proceso de socialización, estrechando cada vez más su percepción de las cosas para adaptarse al sistema social y creando su identidad, que conlleva también su identidad sexual.

La fuerza de estas creencias es su contenido emocional. El ser humano tiene una serie de necesidades básicas: la aceptación, la seguridad y la pertenencia al grupo, entre otras; por ello, la incorporación de muchas de esas creencias y valores se realiza, por una parte, por la ex-

traordinaria capacidad de aprendizaje en la infancia y, por otra, por la necesidad de aceptación afectiva desde el grupo humano, simbolizado básicamente por la familia, aprendiendo qué tiene que hacer o no para gratificar a su entorno o sentirse gratificado o gratificada por él.

Pero si bien el proceso de socialización le conforma por un lado la pertenencia al grupo y adaptación al sistema social, por otra parte, a medida que las niñas y niños van viviendo experiencias personales, se incrementan los conflictos entre lo social y la propia experiencia, las emociones sentidas o la percepción de la realidad.

Esta dicotomía tan rígida de estructura de roles ha ido cambiando en el mundo occidental en los últimos años por la aparición del movimiento feminista de los años setenta —que replanteó de manera crítica esta estructura de roles, desarrollando e integrando aspectos femeninos y masculinos—, por el movimiento gay y de mujeres lesbianas y, en general, por aquellos movimientos que posteriormente han ido reivindicando la diversidad sexual.

Desde nuestro enfoque, el de la terapia de reencuentro, que integra psicología, sexología y educación, con enfoque de género, clínico y comunitario, entendemos al ser humano como una totalidad integrada biopsicosociosexual, cuyo bienestar o malestar en sus diferentes áreas física, sexual, sensitiva, mental, emocional, espiritual o social repercute en su salud y en sus diferentes manifestaciones. Consideramos que hay que analizar e intervenir siempre en tres dimensiones: la dimensión social, la relacional y la interna.

En la dimensión social nos interesa conocer y entender los efectos de la tradición cultural y de la sociedad en la que vivimos; a nivel relacional, cómo construimos los vínculos afectivos y si ello comporta relaciones de maltrato y cómo son las dinámicas de esos dos modelos. En el espacio interior, observamos cómo nos hemos construido a través de nuestra propia experiencia y de lo aprendido, cómo nos percibimos y percibimos el mundo y en qué medida la manera en que lo hacemos favorece nuestro desarrollo personal y comunitario o bien lo bloquea o genera relaciones de violencia.

¿Cómo plasmar esto en la escuela?

La escuela es un agente transmisor no sólo de conocimiento, sino fundamentalmente de ideología. Por ello, como educadoras y educadores, madres, padres o terapeutas, nos debemos replantear cómo queremos ayudar a forjar la personalidad de las niñas y niños que serán el futuro de la humanidad. Si con creencias en forma de dogmas, que estrechen sus mentes; o bien si queremos formar a personas que experimenten por sí mismas, críticas, observadoras y que se hagan cargo de sus decisiones. Los valores y las creencias no son neutros, favorecen relaciones de maltrato o de buen trato tanto con los demás como con nosotros mismos. Si queremos crear una sociedad abierta, tolerante y respetuosa con la sexualidad y con la diversidad –todas las personas somos únicas y diversas aunque tengamos en común que somos seres sociales con las mismas necesidades de aceptación y amor–, tenemos que empezar desde las escuelas, desde la infancia.

Hace unos años nos propusimos realizar el proyecto de cooperación “Educar,

educándonos para la salud, la convivencia y el buen trato”, a través de nuestra Fundación Terapia de Reencuentro con la Red Conecuitlani (“Yo protejo a los niños”) de educadoras de Centros Infantiles Comunitarios en México. Se planteó como un proyecto de educación y salud. Desde nuestra perspectiva ambos procesos se complementan. Educar es prevenir, es enseñar a pensar y reflexionar, a conocerse, a negociar personalmente y con los demás. Y es un proyecto de salud porque cuando nos conocemos y desarrollamos herramientas de autoayuda eso nos reequilibra emocionalmente, incidiendo positivamente en nuestra salud.

Para ello, entre otras cosas, estructuramos unos talleres vivenciales para el autoconocimiento, la autoescucha y la autoayuda. Mediante ejercicios sencillos, la persona aprende a reconocerse, a reflexionar y a desarrollar recursos de autoayuda.

Empezamos con la escucha de las propias educadoras. Teníamos claro que no podrían enseñar más que aquellos aspectos que ellas mismas aprendieran y se replantearan para pasar de un modelo de maltrato, violencia, dogmático y marginador a otro que posibilitara el buen trato, la negociación, la flexibilidad y la integración. Palabras como *respeto*, *cooperación*, *colaboración*, *negociación*, etc. debían introducirse no solo en nuestro lenguaje sino también en la manera de percibirnos y relacionarnos.

En ese sentido ampliamos la escucha al terreno de los cuentos, una de las formas de acercamiento al mundo y transmisión de valores en la infancia, para tener una mirada crítica, de género.

Todo eso ha favorecido el empoderamiento de las educadoras: cada persona se hace cargo de ella misma; es su apertura al conocimiento la que le da la clave para cambiar aquello que desee en su vida, soltar lo que le va mal e incorporar nuevos patrones de comportamiento, mentales, emocionales o relacionales. También lo ha sido para las madres de la comunidad con quienes se ha trabajado y para algunos padres. Y por supuesto está incidiendo en los niños y niñas de las escuelas, cuyo universo se abre de manera más compleja y múltiple a otras perspectivas donde la propia individualidad pueda convivir con un desarrollo comunitario tolerante y que favorezca el desarrollo de todos sus miembros (véase, en la pag. 79, artículo de Roxanna Pastor e Isabel Martínez).



Intervenciones en el aula

Proyectos educativos, tutorías, orientaciones, estrategias, actividades

y recursos para abordar la diversidad afectivo-sexual en los distintos

niveles de la enseñanza: Infantil, Primaria y Secundaria.

Pero, ¿esto no iba de sexo?



ALBERT CAMPILLO

La educación sexual debe llegar a la escuela desde una perspectiva de género que desnaturalice las diferencias y añada al espejismo de la igualdad el de la diversidad. La autora advierte de las consecuencias de una educación sexual incorrecta, por ejemplo cuando ésta se limita a la mera instrucción biologicista. Es preciso, por el contrario, propiciar la búsqueda y aceptación sexual y afectiva, diversa en orientaciones, identidades y deseos.

ROSA SANCHIS CAUDET

Profesora de ESO y Bachillerato en el IES Isabel de Villena de València.

Correo-e: sancau@gmail.com

Hace poco, un alumno de primero de ESO comentó en clase el asco que le daba ver a dos hombres o a dos mujeres besándose, y le expliqué que su comentario era irrespetuoso y discriminatorio. Debió extrañarse porque me preguntó si yo era homosexual, a lo que le respondí que sí. Me

miró perplejo, buscó la complicidad de un compañero y se volvió diciendo que no podía ser, que mentía. Le pregunté, entonces, qué le parecería si yo hablara de él, un chico de color, en los mismos términos en los que él lo hacía de las personas homosexuales: “¡Me dan asco los negros!”. Se excusó respondiendo que no lo diría directamente y, buscando un nuevo apoyo en el aula, se dirigió a una compañera y la previno para que no se me acercara. ¿También las chicas han de temer a sus profesores heterosexuales? pregunté, ¿o los chicos a sus profesoras? Pero sonó el timbre y, aunque no pudimos continuar, la discusión se vino a casa conmigo, intentando buscar soluciones a la necesidad de algunos chicos de presumir de heterosexualidad—y también de homofobia— ante sus iguales, y al empecinamiento en representar cada día la misma obra de teatro, siguiendo un guión que lleva siglos escrito y que se resiste a evolucionar.

¡No puede ser! La profe es...

Me acordé entonces de Miquel y de Marina, un activista transexual y una activista lesbiana a quienes invité a mi anterior instituto el curso 2008-09, y pensé que una visita al de ahora sería muy oportuna. Aquella charla revolucionó a todo el centro, incluso a mi alumnado, que había trabajado el tema. La elección de tres chicas de segundo de ESO y de un alumno de cuarto para la presentación de Miquel y de Marina no fue banal: ellas eran las novias de unos chicos bastante machistas que ya conocía porque habían sido alumnos míos; en cuanto a él, lo convencí porque era amigo de los machistas y porque su zona flexible (Martínez, 2007), aquella que se aleja del núcleo duro de la masculinidad hegemónica y permite salir de la rigidez del estereotipo, era lo suficientemente grande y permeable para que se colara un poco de aire fresco con el que empezar a cambiar el guión que compartía con los de su grupo. Tal como había previsto, los novios y amigos asistieron a la charla. A Marina la ignoraron, pero cuando entró Miquel en la sala, uno de los machitos lo miró retador, de hombre a hombre, a ver quién aguanta más, a ver quién la tiene más grande.

Miquel y Marina hablaron de lesbianismo y de transexualidad, pero sobre todo hablaron de masculinidades y de feminidades, es decir, de los guiones que debemos aprender de memoria para representar a hombres y a mujeres “de verdad”. En clase ya lo habíamos discutido. “¿Por qué te sientes chica?” preguntaba yo. “Porque me gusta pintarme, ponerme tacones...” me contestaban. “Entonces, no soy una chica, porque no me gusta hacerlo”, respondía yo. Y mi alumnado se me quedaba mirando, tal vez pensando en lo rara que era aquella “mujer” que les enseñaba a argumentar con textos de sexualidad y a preparar proyectos sobre transexualidad y homosexualidad. Y su profesora pensaba en el día en que una de aquellas alumnas, de trece años, le contó que su novio no se quería poner el condón porque perdía la erección, y que lo hacían sin, y que ella fingía los orgasmos para que él no lo pasara mal, pobrecito.

Vías para la educación sexual

Las visitas de personas especialistas, como Miquel y Marina, son una de las vías de educación sexual en la escuela. Las inter-

venciones externas pueden ser un excelente complemento, pero también pueden quedar en meros parches, sin continuidad, que tranquilizan conciencias, para que nada cambie. Se puede trabajar también en la tutoría, en una asignatura optativa, en Atención educativa o de manera transversal a través de la propia materia. Todas las opciones son posibles y complementarias, aunque también tienen sus riesgos: el cansancio derivado del voluntarismo, si no hay una clara implicación del centro o de la Administración; la consideración de las optativas como materias menores que, además, solo llegan a un número limitado del alumnado; la dificultad de transversalizar, etc.

A menudo, las charlas de educación sexual dadas por personal sanitario o por profesorado voluntario conforman uno de esos parches que comentábamos. Por lo general, se trata de información sobre enfermedades, aparatos reproductores y medios anticonceptivos, con el objetivo primordial de evitar los riesgos que se consideran inherentes a la sexualidad, en especial a las prácticas coitales. Este modelo de educación, llamado biologicista, se empieza a impartir en la adolescencia y es considerado objetivo e imparcial. Sin embargo, hace mucho que no creemos en la neutralidad de los discursos y ni siquiera deseamos afirmar que el nuestro lo sea. Tampoco es nuestra intención cuestionar solamente la educación que se da, pues en general se hace con la mejor intención, sino más bien poner en evidencia lo que no se enseña.

En primer lugar, falta una perspectiva de género que ponga sobre la mesa las desigualdades y desnaturalice las diferencias: “*Ellas o ellos son así por naturaleza y no se puede hacer nada*”. Un chico escribía en el Tuenti: “*tio son mujeres hay q entenderlo.... si eyas no tontean no son eyas*”. El comentario venía a propósito de un evento que había publicado un chico al descubrir a su novia chateando con un ex. En la página principal del novio “agraviado” se leía: “*asi son las putas de hoy en día se supone k estamos juntos*”. Una amiga del novio comentaba: “*kien es mas puta ke las gallinas? dios te mereces algo mejor cariñet :D*”. Aunque después de leer lo anterior cueste creerlo, la realidad es que hay una enorme diversidad de chicas, de chicos y de personas en general; pero para los modelos hegemónicos ellos han de ser así: “hombres de verdad” frente a los *maricas*, los *cobardes* y los *calzonazos*. Y ellas: “buenas chicas” (solo sexuales con sus novios, aunque sin pasarse de listas) frente a las *putas*, las *estrechas*, las *calientabraguetas* y las *marimachos*.

En segundo lugar, falta desvelar los espejismos. Al espejismo de la igualdad, según el cual la igualdad está conseguida y no hay nada por lo que luchar, debemos añadir el espejismo de la diversidad: somos libres y cada persona puede elegir sus opciones sexuales. Nada más lejos de la realidad: ni somos libres, ni con el modelo actual de educación sexual, que obvia las recomendaciones legales vigentes, conseguiremos serlo. En la LOE y en la Ley de salud sexual y reproductiva aparecen hermosas palabras: diversidad afectivo-sexual, superación del sexismo, igualdad y corresponsabilidad, afectividad, sexualidad armónica... ¿Las enseña la escuela? La respuesta es clara: no. Pero las causas son diversas. Existen todavía tabúes y miedos: a las familias, a fomentar la promiscuidad, a hacer el ridículo... y padecemos un par de tópicos que se resisten a desaparecer: que la sexualidad es privada y que se aprende sola: “*¡En eso se nace sabiendo!*”. Es habitual que el alumnado de la ESO no sepa ni qué es ni dónde está el clítoris; en cambio hablan con naturali-

dad del punto G y hay quien se extraña de que la sexualidad pueda estudiarse en la escuela “¡Al final pa meterla vamos a tener que estudiar y to!”

Consecuencias de la mala educación sexual

Efectivamente, para meterla hay que estudiar, y para saber que el sexo no es solo meterla o que se la metan a una o a uno, también. Por el contrario, la mala educación sexual o la mera instrucción biologicista, más que enseñar, refuerzan una sexualidad coital, heterosexual, adultista y sexista.

Cuando se habla de la primera relación sexual, todo el mundo piensa en el primer coito, confundiendo así las relaciones sexuales con las relaciones coitales o con penetración. ¿Por qué la primera vez es la primera vez coital y heterosexual? ¿Y la primera vez homosexual? En el caso de las relaciones entre chicos, ¿siempre tiene que haber penetración para que se hable de sexo? En las relaciones entre chicas, ¿se trata de un sexo menor o se cree que una le mete un “consolador” a la otra?

Hay muchas primeras veces, y muy variadas, pero todavía se sigue hablando de preliminares y de coito heterosexual, de sexualidad de tercera y de sexualidad de primera. La de tercera se considera incompleta, inmadura o cosa de criaturas. La de primera es la sexualidad adulta y madura –la más placentera, natural y completa–, presentada como un hermoso helado que los jóvenes y las jóvenes solo pueden ver desde el otro lado del mostrador, con la nariz pegada al cristal, a la espera de la persona adecuada o la edad adecuada, especialmente las chicas –olvidando que, para ellas, la penetración suele ser un preliminar más ya que la estimulación del clítoris es el camino más seguro para el orgasmo de la mayoría de las mujeres–.

La segunda de las consecuencias de la mala educación sexual es el heterosexismo que afecta no solamente discriminando a las personas homosexuales o bisexuales con el insulto o, más sutilmente, con la presunción de heterosexualidad sino también penalizando las prácticas que se asocian a la homosexualidad, por ejemplo la penetración anal, considerada negativa, degradante y señal inequívoca de la ho-

ALBERT CAMPILLO

mosexualidad del practicante, aunque sea su pareja femenina la que lo penetre.

En tercer lugar, la mala educación sexual no revierte el sexismo sino que lo perpetúa, proyectando una mirada diferente sobre el cuerpo masculino y femenino. El de las mujeres se define como problemático y la información que sobre él se da pertenece al campo de la reproducción y al de la higiene, casi nunca al del placer. Ellas sabrán desde muy pequeñas que tienen útero y ovarios, pero seguramente desconocerán que tienen un clítoris que solo sirve para dar placer; usarán jabones, desodorantes o compresas perfumadas para que sus vulvas no *huelan a pescado*, pero a pocas les habrán dicho que es muy saludable coger un espejo para mirarse entre las piernas.

El cuerpo de los chicos es en general percibido como menos complejo y la relación con sus genitales es animada y celebrada desde pequeños: se habla de poluciones y de masturbación con naturalidad e incluso se ve normal que se los *arreglen* en público. ¿Esta naturalidad los lleva a un mayor cuidado de su cuerpo? En absoluto. La masculinidad tradicional celebra la autosuficiencia y el control de uno mismo y condena el cuidado. Esta masculinidad asocia la enfermedad a falta de vigor y la consulta médica se considera un fracaso de la autosuficiencia. Las prácticas de riesgo, homosexuales o heterosexuales, son la expresión de un modelo que minimiza los riesgos y que deposita el cuidado en las mujeres, que asumen la sobrecarga de ocuparse de la salud de la familia, de la prevención y de la anticoncepción (Bonino, 2007).

Al sexismo que hemos comentado podemos añadir también una percepción de la sexualidad como necesidad, ya que, entendida de este modo, la excitación es una especie de impulso sexual incontrolable, un malestar o tensión abrasadora que hay que quitarse de encima cuanto antes. El placer es visto como una manera de descargar tensiones, de librarse de la excitación y del deseo (Calvo, 2008).

Por todo lo que hemos comentado, el acercamiento a las prácticas de riesgo con la mera recomendación del uso del preservativo o de las prácticas seguras sirve de poco si no va acompañada de un trabajo que cuestione la sexualidad como descarga, el coitocentrismo, el penetracionismo y la masculinidad y la feminidad tradicionales.

Educación sexual y diversidad

En la buena educación sexual, el objetivo es propiciar la búsqueda y la aceptación de la propia biografía sexual y amorosa, diversa en orientaciones (homosexualidad, bisexualidad...), en identidades (hombres, mujeres, intersexuales, transexuales, intergéneros...) y en deseos (López Sánchez, 2006). Los contenidos son variados: el placer, el autoconocimiento, la comunicación, los derechos personales y sexuales, los estereotipos de género...

Llevar a cabo este modelo educativo supone la implicación del profesorado y de todas las instancias posibles (familia, personal de salud, servicios sociales...), porque de lo contrario nuestros poros seguirán absorbiendo desigualdad en la calle, en los medios de comunicación, en las casas, en la escuela... Y seguirá triunfando la erotofobia hipócrita y sexista que trata poco o nada sobre el placer, especialmente el de las mujeres. Desgraciada-

mente, las resistencias son aún muy grandes, también en la juventud. Una visita a una charla del Colectivo Lambda puede terminar con preguntas como éstas: *"En las lesbianas, ¿quién pone qué dentro de quién? ¿Quién hace de hombre y quién de mujer? ¿El transexual tiene pene?"*

No pensemos que las cosas han cambiado tanto ni en quien instruye ni en las personas que reciben la instrucción. Los actuales cursos de educación sexual, que solo enseñan en materia de reproducción y de enfermedades, lo hacen de manera puntual; desvinculan la sexualidad de la afectividad, de la comunicación y del placer; no tienen en cuenta la consecución de los derechos sexuales para las personas (derecho al placer, derecho a la información veraz, derecho a la igualdad...) ni la diferente educación que se da a unos y a otras. A menudo se olvida que la sexualidad dura toda la vida y que va cambiando y tomando formas mucho más heterogéneas que las opciones culturalmente aceptadas.

El título de este artículo, *"Pero ¿esto no iba de sexo?"*, es un comentario que alguien ha dejado en mi blog de educación sexual Karici.es (<http://karicies.blogspot.com>). También he formulado esa pregunta en mis clases de sexualidad porque esperan que se hable del *Kama Sutra* y en su lugar se encuentran con el cuestionamiento de su masculinidad o de su feminidad y de las bases tradicionales en las que éstas se sustentan; y les entra el miedo, como a mi alumno de color. Dos días después de aquella conversación en clase, me vio por el pasillo y, desde la otra punta, gritó: *"¿pero de verdad eres eso?"*. Y hasta dijo el *"eso"* bajito, como incómodo. Le hice un gesto afirmativo y me despedí. En las clases siguientes estuvo más atento que de costumbre y no ha vuelto a hacer ningún comentario homófobo. Ello me reafirma en la idea de que mostrar la diversidad es una manera de ir haciendo agujeritos en esas identidades que poco a poco pueden ir cambiando su guión. Y si no es así, al menos alguien de la clase habrá sentido más legitimada su diversidad.

para saber más

- ▶ **Bonino, Luis (2007):** "Salud, varones y masculinidad", en *Voces de hombres por la igualdad*: <http://vocesdehombres.wordpress.com/salud-varones-y-masculinidad/>
- ▶ **Calvo, Montse (2008):** *Sexualidad atlética o erotismo*. Barcelona: Icaria.
- ▶ **López Sánchez, Félix (2006):** *Homosexualidad y familia*. Barcelona: Graó.
- ▶ **Martínez Cáceres, Antonio (2007):** "La nueva masculinidad adolescente". En *Voces de hombres por la igualdad*: <http://vocesdehombres.wordpress.com/15-la-nueva-masculinidad-adolescente/>

Notas para una pedagogía no confrontativa

La prevención del machismo en las aulas genera efectos no deseados sobre la forma de relacionarnos con las otras personas y se traduce en una cierta inercia victimizadora desde la perspectiva femenina. Sin embargo, frente a la guerra de sexos y la victimización, también surgen actitudes críticas y de resistencia que pueden ser campo de cultivo para una pedagogía verdaderamente transformadora del género y la sexualidad.



ALBERT CAMPILLO

ÁLVARO RUIZ GARRIGA

Como profesional, participa en el proyecto IgualES y en la Asociación de Hombres por la Igualdad de Género (AHIGE), donde coordina el Aula de Formación Virtual. Como activista, participó en la creación del Área de Feminismos de la Universidad Libre Experimental (ULEX) y es miembro de FUGAS_Grupo de Estudios Micropolíticos.

Correo-e: nomada79@riseup.net

La incorporación de los varones a los objetivos de coeducación es un fenómeno emergente y no demasiado extendido en los centros educativos. Generalmente, la pedagogía que atiende a cuestiones de género consiste en introducir discursos y problemáticas de la Agenda de la Mujer, definidas por el feminismo oficial, y en promover la participación de las chicas en ámbitos de poder tradicionalmente masculinos. Actualmente, a partir de directrices de la ONU, esta pedagogía comienza a incluir a los chicos, siguiendo una lógica de prevención-corrección de actitudes machistas y de promoción de una “nueva masculinidad”.

Para ello se recurre, por una parte, a la hegemónica teoría de socialización de roles de género y, por otra, se promueven entre los chicos prácticas, actitudes y funciones tradicionalmente entendidas como femeninas, así como el abandono de actitudes machistas relacionadas con estereotipos de masculinidad tradicional. Este artículo problematiza sobre los efectos de esta pedagogía de prevención del machismo en las aulas.

Coeducación y el círculo cerrado de la víctima y el verdugo

Los contenidos ideológicos de las prácticas pedagógicas producen efectos, muchas veces imprevistos y no deseados, sobre las subjetividades. Efectos que condicionan la forma de percibir y la manera de relacionarnos. Todo un poder y toda una responsabilidad. Desde los años 70, el feminismo nos enseñó positivamente que lo personal es político pero, negativamente, tendió a personalizar en los hombres como hombres la responsabilidad principal de las desigualdades, minusvalorando las estructuras sociopolíticas del género, así como el hecho de que las mujeres también reproducen estas estructuras. Esta inercia victimizadora está siendo objeto de autocrítica en el debate feminista actual.

En mi experiencia de realización talleres en institutos, incluyendo la llamada perspectiva masculina, muchas veces he visto cómo se polarizan las posturas entre chicas y chicos (buenas/malos, víctimas/verdugos) y cómo se personaliza en ellos todo el peso del patriarcado.

El problema de la victimización es que presenta y aborda un conflicto en términos de lucha entre opuestos binarios (entre solo dos opciones excluyentes entre sí: o A o B). En esta lucha, las subjetividades quedan atrapadas en la ficción de formar parte de uno de los dos bandos posibles, como si fueran homogéneos y coherentes entre sí, construyéndose por mutua oposición (o mujer u hombre; o víctima o verdugo). Esto produce, por un lado, el silenciamiento de otras realidades no binarias o no heterosexuales y, por otro, formas de resistencia reactivas en lugar de respuestas creativas y propositivas.

Sin embargo, no es extraño que algunos chicos manifiesten no sentirse descritos por los estereotipos de masculinidad que se les presenta: valiente, fuerte, activo, competitivo, público, racional..., o que pongan ejemplos de que ellos mismos o sus padres cocinan, realizan trabajo doméstico o trabajo de cuidados, tienen colegas gays, etc. Por eso he aprendido que tenía que marcar distancia entre el hombre abstracto y estereotipado de la teoría de socialización de género y los chicos concretos que están en el aula en ese momento.

Mi hipótesis es que las posturas a la defensiva son un efecto de la lógica prevencionista con la que se está incluyendo a los chicos en esta pedagogía de género que, implícitamente, los sitúa como “presuntos culpables” o “presuntos machistas”. De hecho, es común que en los talleres las chicas aprovechen para lanzar reproches generalistas a los chicos: “¡Todos los tíos sois unos...!”, con un tono de resentimiento o autocompasión. O que algunos chicos inviertan la lógica diciendo cosas como “¿Y cuándo van a poner un teléfono para los hombres maltratados?”, colocándose y pensando, en la igualdad de género, en posición de víctimas.

Y es que, a diferencia de lo que ocurre con la raza o el pasado colonial, les pedimos que asuman como culpa histórica y de manera individualizada un fenómeno que depende de cambios en la estructura social, de decisiones macropolíticas. O así es como se percibe y expresa cuando algún chico dice eso de “¡a ver si ahora voy a tener yo la culpa!”. La otra opción es asumirse, por situación corporal, como parte de un grupo opresor y tomar la igualdad de género como una empresa personal de modificación del comportamiento para ser representativo de un nuevo modelo de hombre gubernamentalmente aprobado.

Una salida para ellos (y ellas) a este malestar suele ser el “nosotros (ellos) también somos (son) víctimas de la cultura”. Al final, unos y otras, todos víctimas del patriarcado. Y es que, como muestran Eliacheff y Larivière, en una sociedad en la que desde la década de los 80 el estatus de víctima (sustituyendo al de héroe) viene convirtiéndose en un lugar privilegiado de reconocimiento social, desde donde reclamar derechos e incluso promocionar socialmente, el contagio victimista se extiende, naturalmente, a quienes son denunciados como culpables.

Una pedagogía anómala: deconstruir desde las fronteras

Aclaro que en estos talleres no siempre hay guerra de sexos y victimización: ellos y ellas también reproducen consensos heterosexistas tanto como actitudes críticas y de resistencia hacia los imperativos de feminidad y masculinidad, de hombre y mujer, de heterosexualidad obligatoria y hacia las desigualdades derivadas. Es en estas zonas de crítica y resistencia donde debería intensificarse una pedagogía que pretenda ser transformadora del género y la sexualidad.

La postfeminista Judith Butler, exponente del giro epistemológico del feminismo de finales del siglo XX, reflexionaba así en una entrevista:

“- Entrevistadora: Sea autocrítica.

- Judith Butler: Algunas formas de pensar feministas eran demasiado rígidas, pensaban en el hombre como el opresor y en la mujer como víctima.

- Entrevistadora: ¿Y eso no corresponde a la realidad?

- Judith Butler: No, el feminismo que atrae a las nuevas generaciones es el que acentúa la libertad y el poder más que la victimización. El feminismo necesita un discurso afirmativo y, sobre todo, cuestionar lo que significa ser mujer y ser hombre [...] El feminismo siempre se ha interesado por cuál es la versión de lo femenino a la que se debe llegar, necesitamos nociones de género más amplias que permitan que las personas puedan vivir de manera más abierta [...] Mi propuesta es que pongamos en

cuestión la estigmatización con la que se carga a las personas que no corresponden a la norma de género y sexual [...] Lo importante es dirigimos al deseo que todos tenemos de aceptar la complejidad del otro, de lo diferente. Algo que aparece después de esa primera sensación de rechazo que deviene de nuestros estereotipos”.

Una pedagogía que produzca herramientas con las que resistir la normalización heteropatriarcal requiere romper con la mirada que prescribe que lo natural es que las prácticas de masculinidad sean cosa de cuerpos sexuados-hombre y las de feminidad de cuerpos sexuados-mujer, dentro de una correspondencia heterosexual, pues es una herencia obsoleta, ficticia y opresora.

Una pedagogía sensible a las enseñanzas de los feminismos contemporáneos implica presentar el género como normas que incitan y prohíben a la vez y que, como el idioma y el acento, naturalizamos por repetición. Son normas a partir de las cuales

la gente es clasificada y jerarquizada en base a creencias y estereotipos acerca del cuerpo y sus usos. Para descentrar los “yoes” hay que partir de lo que escapa a la norma. Porque para legitimarse hasta naturalizarse, la norma necesita construir lo diferente como anómalo, insano, antinatural, inmoral, patológico, temible, inferior.

Un primer paso para deconstruir los estereotipos en que se sustentan las ideas de hombre y mujer puede ser partir de las fronteras que delimitan las zonas de exclusión, lo que se traduce en prácticas, estéticas y estereotipos concretos. Durante un taller con alumnado de 6° de Primaria improvisé estas preguntas: “¿De qué depende la buena reputación de una chica como mujer? ¿Y de un chico como hombre? ¿Qué trata de evitar un chico para que le considere y para sentirse normal? ¿Y una chica? ¿Qué se les dice? ¿Quiénes son “los anormales”? ¿Por qué? ¿Cómo se cruza la frontera?” El alumnado, como el profesorado, sabe cuáles son estos lugares identitarios de peligro o resistencia, pues

Cuadro 1

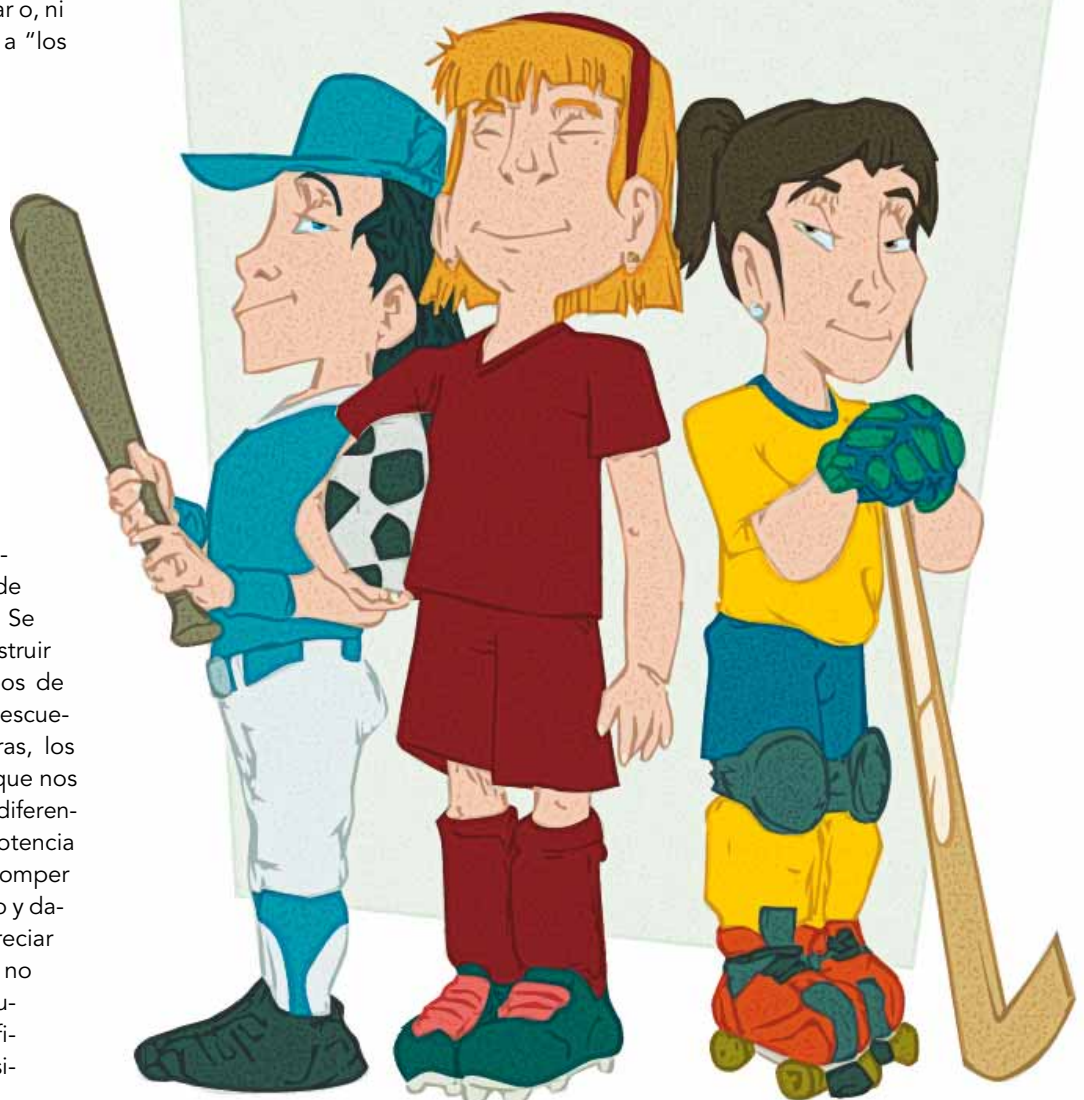
Cinco fronteras de exclusión				
Frontera puta	Frontera marimacho	Frontera bollera	Frontera maricón	Frontera nenaza (gallina, calzonazos, pringao)
Pretende controlar el comportamiento de las chicas en función de un estigma sobre su libertad sexual, recreando una jerarquía de feminidad	Intenta controlar la correspondencia esperada entre sexuación-mujer y feminidad (la masculinidad como frontera para las chicas)	Trata de controlar la correspondencia esperada entre sexuación-mujer y sexualidad reproductiva o heterosexualidad	Intenta controlar la correspondencia esperada entre sexuación-hombre y heterosexualidad, así como entre sexuación-hombre y masculinidad (la feminidad como frontera para los chicos)	Pretende controlar la correspondencia esperada entre sexuación-hombre y masculinidad, así como recrear una jerarquía entre los sexuados hombres
...estar sola con muchos tíos, cambiar frecuentemente de pareja, que sea fácil de conquistar, vender relaciones sexuales, rechazar a un tío por otro, joder a tu pareja (cuernos), mucho maquillaje, vestir provocadora, que algún familiar tenga fama de ello, darle calabazas a un tío, que se recoja tarde, que hable de sexo, que sea bisexual, que piropee excesivamente a los tíos, que le quite el novio a su amiga, para insultar a alguien (hijo puta)...	...que se junte solo con tíos, vestir con ropa de niño o deportiva siempre, jugar al fútbol, practicar deportes de hombres, los andares, la voz, hablar con brusquedad, mostrarse agresiva, mostrarse segura de sí misma, escupir, tener las manos sucias, la forma de sentarse, no depilarse, la forma de mirar, colores oscuros, no arreglarse, no adornarse...	...dos chicas cogidas de la mano, tener actitudes masculinas (marimacho), juntarse con mayoría de chicos, no adecuar su imagen a la feminidad, ser muy cariñosa con las chicas...	...jugar con muñecas, juntarse solo con niñas, vestirse con ropa ajustada, no jugar al fútbol, no mostrarse machote, no liarse con chicas, juntarse con un gay, gesticular y hablar como las chicas, ser cariñoso con otro chico...	...no jugar al fútbol, no atreverse a algo cuando le retan, llorar, ser sensible, ser romántico, soñar despierto, mostrar debilidad, tener alguna discapacidad, apariencia de débil, no ser capaz de ser violento, huir de una pelea, tener miedo a algo, decir que no si te ofrecen de fumar, estar muy unido a tu madre, tener más amigas que amigos, cuando no es vacilón, hablar más fino o femenino, hacer lo que te dice tu novia, hacer tareas de casa, cuando no controlas a tu pareja, si no complaces sexualmente a tu pareja, ser estudioso y poco sociable...

la mayoría los evita activamente mientras otros muchos los habitan como pueden: "maricones", "bolleras", "putas", "nenazas", "marimachos" y "monstruos" (transexuales, intersexuales, transgéneros, tullidos, ambiguos...).

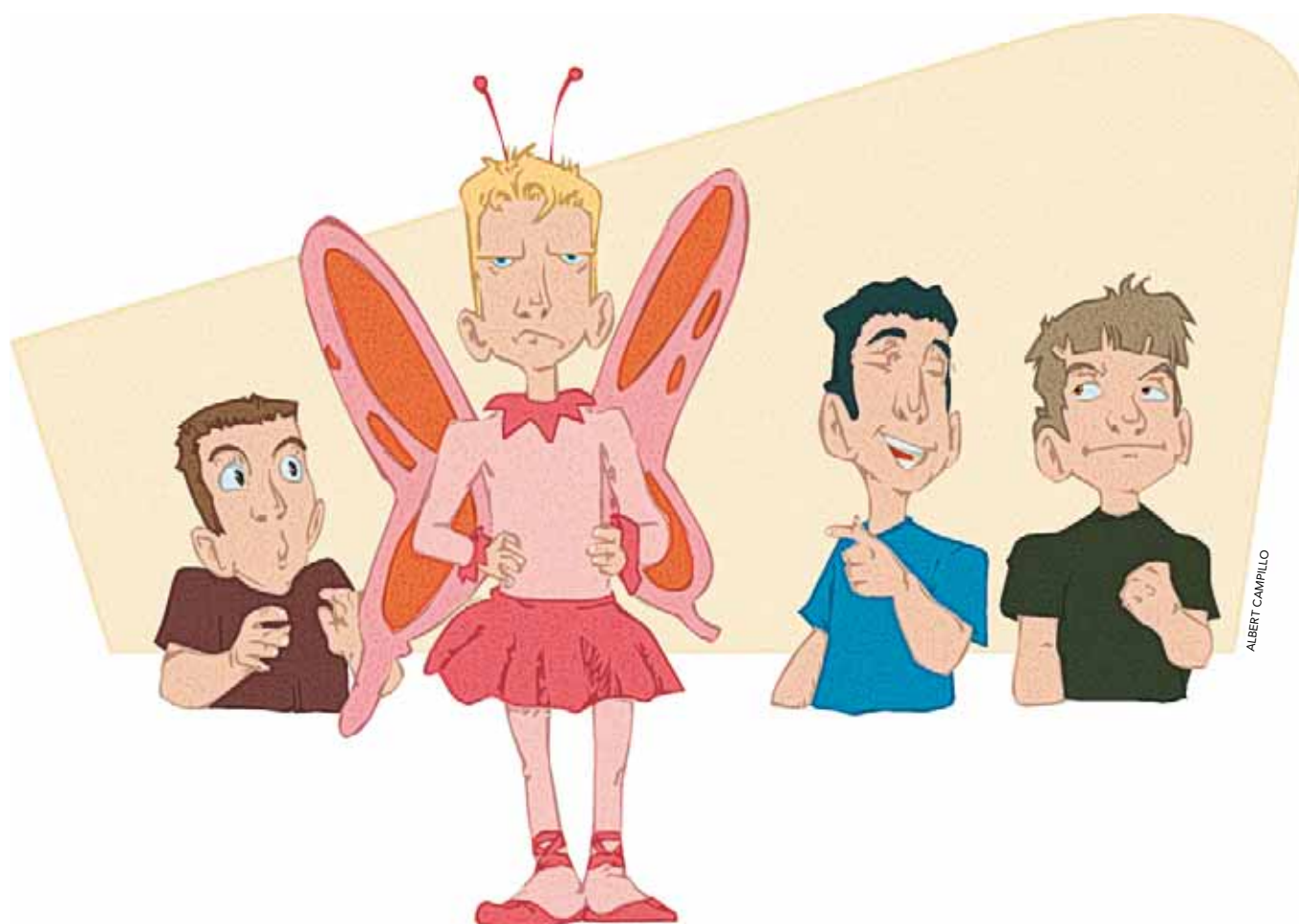
En otra ocasión, con alumnado de 4º de ESO formamos grupos de discusión a partir de las cinco primeras fronteras (véase el cuadro de la página anterior, donde en cursiva presento algunas de las cosas que dijeron, sin entrar en los muchos debates que suscitaron).

Las voces de estos grupos de 4º de ESO reflejan en parte un campo de microviolencias de género en el cual se desenvuelven sus prácticas y relaciones, sus jerarquías y sus límites, sus deseos, sus secretos y sus miedos, ya sea adecuándose a la norma o transgrediéndola. Durante el taller pudimos distanciarnos de todo ese campo de microviolencias, crear espacios de extrañamiento de las normas que regulan nuestros cuerpos, deseos, placeres y experiencias.

No se trata de cuestionar o, ni mucho menos, de tolerar a "los anormales" denotando una posición de superioridad o condescendencia políticamente correcta. Tampoco de diseñar un nuevo modelo de masculinidad o, parafraseando a Butler, la versión de lo masculino a la que se debe llegar, con sus nuevas sanciones, funciones y estereotipos, tomando el género como algo que podemos programar "desde arriba" para crear sujetos. Se trata, más bien, de deconstruir los modelos y estereotipos de referencia para, desde las escuelas, desactivar las fronteras, los miedos y las resistencias que nos impiden afectarnos con lo diferente y experimentar con la potencia de nuestros cuerpos; de romper con ese esquema obsoleto y dañino que nos impide apreciar que nuestras identidades no responden a ninguna Naturaleza o Verdad que justifiquen la jerarquía y la desigualdad social.



Una propuesta transgresora



La teoría *queer* es un movimiento de reflexión y acción política basado en la crítica a la heterosexualidad entendida como norma. Su aplicación al ámbito educativo aboga por crear referentes sociales que no alimenten la dicotomía hombre/mujer u homosexual/heterosexual. Y propone un nuevo marco de sociabilidad que evite la discriminación, que no exija “ser normal” y que aspire a una educación menos coercitiva y más plural.

Qué asco!” era la expresión visceral que resonaba repetidamente en boca de un grupo de alumnos de 6° de Primaria que, entre risas y complicidades, mostraban su rechazo en una escena de la película *Billy Elliot*. El protagonista de la película se calza unas zapatillas de ballet para unirse a la feminizada clase de danza. Nadie se había dirigido a ellos, al menos aparentemente, para poner en entredicho su masculinidad. Sin embargo se sintieron lo suficientemente apelados como para manifestarse cuando Billy bordea los límites de lo que se considera propio de su género. En definitiva, se trataba

INMA HURTADO GARCÍA
Maestra y Antropóloga Social y Cultural
Correo-e: hiurga@hotmail.com

de que el resto de la clase supiera que ellos no eran “eso”: no hacían cosas de chicas, no hacían cosas de *mariquitas*, no eran como el ambiguo Billy Elliot, ni tampoco aspiraban a serlo.

Desde que nacemos, vamos interiorizando unos patrones de género que nos van marcando qué tipo de experiencias corresponden a hombres y cuáles a mujeres. Unos cánones de lo que se considera “normal” y que despiertan la censura hacia todo lo que se salga de este modelo y la violencia hacia quienes encarnan estas disidencias. Esta película se utiliza como recurso didáctico para hablar de danza, de género, de homosexualidad. Pero hay una constante a sumar a los elementos anteriores, relacionada con las reacciones de mis alumnos, que nos lleva a la siguiente reflexión: ¿De dónde nace la incomodidad ante la ambigüedad sexual? ¿Por qué necesitamos situar a las personas en una sexualidad definida?

Es importante visibilizar otras opciones diferentes a la heterosexual y otros caminos posibles para llegar a ser hombre o ser mujer. Pero a la vez es preciso trazar un horizonte más abierto en el que nos replanteemos cuáles son los modelos de sexo/género/sexualidad en los que educamos para hablar de diversidad. En este sentido, la teoría *queer* nos ofrece una reflexión crítica sobre la identidad y las sexualidades, así como herramientas para desafiar la tiranía de la heteronormatividad inscrita en la pedagogía. Es una teoría que nos advierte del riesgo de las prácticas políticamente correctas de la integración, en las que se reconoce la presencia de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales, pero en las que sigue presente que lo normal y lo deseable es ser heterosexual.

Teoría *queer*: superar las dicotomías

La teoría *queer* surge a finales de los años 80 como movimiento de reflexión crítica y acción política dentro del feminismo y de los estudios y políticas gays y lesbianas. Algunas de sus claves son: las críticas a la heterosexualidad como régimen normativo; la lucha contra un sistema de pares opuestos (biología/cultura, hombre/mujer, homosexual/heterosexual) que, de modo reduccionista, intentan clasificar y explicar lo que somos; y el derrumbe de las verdades estables y absolutas sobre la identidad. Diversos autores han tratado de mostrar cómo las etiquetas identitarias que aluden al sexo (hombre-macho/mujer-hembra), al género (masculino/femenino) y a las sexualidades (heterosexualidad/homosexualidad) no son esencias dadas por la naturaleza. Las identidades sexuales se perciben y transmiten como únicas, fijas, estables y coherentes, pero en realidad son formaciones imaginarias, ficciones construidas socialmente.

Para la filósofa Judith Butler (2001), el sexo y el género tienen que ver más con el hacer que con el ser. Son reglas sociales que marcan cómo debemos comportarnos y que se refuerzan al repetirlas. No se es hombre, no se es mujer; se aprende a ser hombre, se aprende a ser mujer. Estas categorías son producto de unos procesos históricos determinados que encorsetan la diversidad de experiencias, que solo contemplan dos posibilidades para poder definimos y ser reconocidos, además de generar exclusiones.

Este enfoque problematiza la misma noción de género, en tanto que nos encasilla y nos hace concebirnos en dos sexos y en dos sexualidades opuestas, excluyentes y desiguales; ahoga las diferencias y se convierte en obstáculo para la transformación

social. Las sexualidades y los deseos conforman una realidad tan poliédrica que desborda los términos con los que pretendemos describirla. Por ello, Butler (2001) propone concebir las identidades de género y las sexualidades de un modo más plural; como un entrecruzamiento de identificaciones variadas, como lugares temporales y dinámicos que excedan las normas que marcan lo que debemos ser (Burgos, 2007).

Nuevos modelos de convivencia

La integración de la perspectiva *queer* en el ámbito educativo se basa en la ruptura con los modelos tradicionales. La pedagogía *queer* tiene como principal objetivo resistir y desafiar el proceso de normalización que otorga centralidad a la heterosexualidad como algo natural. Su propuesta aboga por una ética de la responsabilidad para crear nuevos referentes sociales y modelos de convivencia que pensamos y vivimos desde posibilidades más abiertas. Un nuevo marco de sociabilidad que evite la discriminación de quienes no se ajustan a los estándares de sexo/género/sexualidad, donde no se exija ser “normal”, entendido como seguir la norma, para poder ser legítimo. Britzman (1998) propone una pedagogía transgresora que, en lugar de conformarse con que las minorías se acepten y sean toleradas, aspire a una educación menos coercitiva y más plural.

Si no se cuestionan los modelos desde donde generamos conocimiento y lo transmitimos, la homosexualidad en el aula corre el riesgo de reducirse a un mero contenido de la semana sobre diversidad sexual, una excepción a recordar, una copia defectuosa de la heterosexualidad a tolerar; es decir, una versión amable de la misma exclusión. Es preciso cuestionar críticamente el régimen heterosexual que permea toda la práctica educativa y que sitúa en los márgenes a quienes no cumplen su ideario.

Podríamos abandonar la tarea pensando que son reflexiones complejas lejos del alcance de nuestro alumnado y de nuestros cometidos. Pero, si aceptamos la complejidad en una clase de Matemáticas, ¿por qué renunciar a introducirla en la visión de lo que acontece, de lo que somos, de lo que podemos ser? Éstas son cuestiones que afectan a la materialidad de la vida y no atender a ello supone dilatar el sufrimiento de quienes no encajan en la norma. El cambio de paradigma propuesto no puede ser articulado unilateralmente desde los centros educativos, pero su implicación es primordial.

Repensar, descentrar, descubrir

- “El bebé, ¿es niño o niña?”

- “No lo sabemos, todavía no nos lo ha dicho” (Bornstein, 1994:46)

La reflexión sobre las categorías que nos definen socialmente no busca promover la indefinición, no niega la posibilidad de nombrar desde el sexo, el género o la orientación sexual. Son categorías necesarias porque desde ellas nos pensamos y nos reconocen, es decir, facilitan la comunicación, nos dan viabilidad cultural. Ahora bien, es importante re-pensarlas, saber cómo se han creado y cómo (de)limitan nuestra manera de estar en el mundo.

Necesitamos desarrollar la capacidad para asumir lo ambiguo, para incorporar los espacios intermedios, para concebir la fluidez.



Se trata de potenciar el conocimiento a partir de las fronteras de lo que sabemos, a modo de pedagogía de la paradoja.

Es más fácil enseñar qué es un hombre o una mujer, un homosexual o un heterosexual, que abordar los límites difusos entre éstos y las contradicciones que implican sus definiciones. A continuación presentaré algunas propuestas didácticas con las que empujar estos límites e indagar en las fronteras que nos dividen.

En la comunicación con el alumnado hay que comenzar cuestionando lo que damos por asumido y, en lugar de preguntar a los diferentes por sus diferencias, pasar a reflexionar sobre el fin y el peso de las normas sociales. En el tema que nos ocupa podríamos debatir las siguientes cuestiones: ¿Por qué es importante identificarnos como hombres o mujeres? ¿Qué nos define como tales? No es necesario buscar películas de homosexuales, sino cualquier película "normal", cualquier relato, cuento o canción que nos dé claves sobre las relaciones heterosexuales para poderlas analizar críticamente. Porque la norma heterosexual no es solo una orientación del deseo, sino el modelo social imperante que ocupa la mayor parte de ámbitos sociales y que cuenta con normas, rituales, fechas, expectativas y desigualdades. Se trata de hacer un ejercicio de relativización y empatía abordando la heterosexualidad desde el extrañamiento, como si no fuera "lo normal", al igual que se hace a menudo con la homosexualidad y con otros grupos discriminados.

Otra manera de cortocircuitar la "normalidad" es recurrir a los saberes que quedan fuera del currículo: recuperar biografías de creadores en los márgenes; conocer la implicación de las experiencias vitales en las obras de creadores como Federico García Lorca o Gloria Fuertes, conectar palabras y vida, recuperar el sentido más silenciado de sus textos, el que remite a su sexualidad y a sus afectos.

Un modo de reflexionar sobre los esquemas de género, que hemos asumido acríticamente, es la propuesta de contenidos que los excedan o los refuten. En la clase de Música se puede hablar sobre la voz y las implicaciones históricas de *castrati* como Farinelli, de contratenores actuales como Philippe Jaroussky. En Conocimiento del Medio y en Biología se puede abordar la di-

versidad de comportamientos animales que no se corresponden con los esquemas heterosexuales; o la riqueza biológica del ser humano que, más que configurarse en dos sexos estándar, se manifiesta en múltiples posibilidades cromosómicas y anatómicas y, a partir de ello, introducir el tema de la intersexualidad.

A propósito de la intersexualidad, podemos trabajar con las noticias aparecidas en los medios sobre la exclusión de atletas en pruebas deportivas por sospechas sobre su sexo, por razón de su apariencia, como sucedió con la sudafricana Caster Semenya. Pero ¿Qué tamaño y qué formas debe tener un cuerpo para que lo consideremos perteneciente a uno de los dos sexos? Se podría ver el documental subtítulo de la BBC2, *"Too Fast to be a woman? The story of Caster Semenya"*, que cuenta su batalla por volver a la competición tras ser apartada por las sospechas de que no era una mujer "de verdad". Con ello reconoceríamos la tiranía de una norma corporal sexuada que excluye a los cuerpos que no encajan en ella y mostraríamos una descripción del sexo más fluida en la que tengamos cabida todas, todos, *todes*.

Para transformar la manera de relacionarnos y asentar estos conocimientos se pueden realizar talleres de teatralización del género, a modo de *role playing*, de forma que nos permita tomar conciencia de su carácter construido. El taller es un espacio privilegiado para articular de forma grupal el pensamiento con la acción, produciendo así cambios personales y sociales. La expresión corporal y el uso de determinadas "prótesis", como el maquillaje, la ropa y los complementos, tienen como finalidad tomar conciencia del carácter aprendido de lo masculino y lo femenino, así como la transgresión de las categorías de género impresas en nuestros cuerpos.

Nuestro modelo educativo ha ofrecido escasas representaciones de la diversidad. Puesto que aquello de lo que no se habla y no se representa no existe, es importante poner palabras e imágenes a otros cuerpos y otras experiencias, porque serán las que conformarán qué cuerpos son pensables y deseables y, por lo tanto, vivibles. En definitiva, se trata de crear conciencia entre el profesorado de la importancia de una práctica pedagógica que aspire a trascender las categorías y modelos autorizados y desde la que construir unas relaciones educativas más fluidas, que permitan que cada una de las personas, independientemente de sus características étnicas, sociales, de género, de capacidad funcional... pueda desarrollarse plenamente. Una educación que se plantee "la construcción de individuos interesados en la vida como estado de emergencia" (Britzman, 2002: 198).

para saber más

- ▶ **Bornstein, Kate (1994):** *Gender Outlaw. On men, women and the rest of us*. Nueva York-Londres: Routledge.
- ▶ **Britzman, Deborah (1998):** "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en **Mérida Jiménez, R. (ed.) (1998):** *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer*, Barcelona: Icaria.
- ▶ **Burgos, Elvira (2007):** "Proposiciones incorregibles", *Riff Raff. Revista de Pensamiento y Cultura*, 34.
- ▶ **Butler, Judith (2001):** *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Ideas para abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula

Tras analizar su forma de ser y de vivir los afectos y la propia sexualidad, el docente tiene en sus manos esta interesante propuesta de trabajo organizada en tres bloques de contenido: diversidad familiar y social, desarrollo afectivo y sexual y ausencia de sexismo en el desarrollo personal. En cada uno de ellos, el artículo propone tres unidades didácticas para abordar estos temas con el alumnado de Infantil y Primaria.

MERCEDES SÁNCHEZ SAINZ

Doctora en Educación y profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación.
Subdirectora de Formación Permanente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
Miembro de la comisión de educación de COGAM.



ALBERT CAMPILLO

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece la necesidad de dar respuesta a la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares, bajo el principio de una escuela inclusiva para todos y todas. Si bien es cierto que existe homofobia en el sistema educativo (Generelo y Pichardo, 2005), entendemos que solo es posible combatirla interviniendo desde las primeras etapas. Con ello queremos ayudar a una igualdad efectiva entre las personas por cuestiones de sexo, de

género y de orientación sexual desde la no discriminación y desde el enriquecimiento con las diferencias. Entendemos que, desde las primeras edades, se debe educar en el respeto a la diversidad, sea de la índole que sea, aspecto que ha inspirado los objetivos fundamentales a desarrollar, pudiendo ser concretados en los siguientes: prevenir el acoso entre iguales, el sexismo y la homofobia desde las primeras edades, educar en la sexualidad y en la afectividad de manera normalizada, favorecer el respeto a las diferencias personales y familiares y atender a la diversidad afectiva y sexual del alumnado y de sus familias.

Es preciso que la persona que decida desarrollar la atención a la diversidad afectivo-sexual en su aula analice primero su forma de ser, sus prejuicios en relación con la diversidad y en relación con estos temas, cómo ha vivido y vive los afectos, la educación sexual y la sexualidad. Porque es difícil pretender el cambio de otros si nosotros mismos no analizamos nuestras ideas, nuestros rechazos, nuestras posibilidades y nuestras limitaciones.

Para poder introducir la diversidad afectivo-sexual en Educación Infantil y Primaria, será preciso que en los documentos de centro, especialmente el Proyecto Educativo, el Plan de Atención a la Diversidad y el Plan de Convivencia, se refleje la necesidad de dar una respuesta a la diversidad de alumnado y de familias. Es preciso hacer constar explícitamente que, dentro de la diversidad existente en el centro, se contempla la diversidad por cuestiones de sexo, de género, de orientación sexual y de identidad sexual y de género, así como la diversidad familiar. Por otro lado, entendemos que se deben trabajar tres grandes bloques de contenido, con tres unidades didácticas (UD) cada uno. Para poder aplicarlo de manera práctica (con cuentos, dibujos y actividades desarrolladas) se puede consultar la obra en la que se basa el presente artículo (Sánchez Sainz, 2010).

Diversidad familiar y social

Pretendemos que los niños y niñas interioricen que la familia son las personas con las que viven, que no hay familias mejores ni peores y que todas las familias, independientemente de los miembros que las compongan, son capaces de aportar a los menores la estabilidad que necesitan, de responder a sus necesidades y de quererlos. Este primer bloque se compone de las siguientes tres unidades didácticas.

¿De dónde vengo?

Hay diferentes posibilidades de ser padre o madre y distintas formas de tener hijos. Asimismo, en las aulas hay niños y niñas adoptados o acogidos por sus familias, hijos e hijas de madres que han sido inseminadas, y así un largo etcétera. Por ello es necesario que los niños y niñas conozcan todas estas posibilidades y las respeten y, sobre todo, que aquellos niños y niñas que tengan modelos de referencia diferentes a los tradicionales se encuentren reflejados en las aulas. Se deberán trabajar los siguientes contenidos: inseminación natural y artificial y adopción nacional e internacional.

¿Quién es mi familia?

Nos encontramos en una sociedad plural, con familias diversas: homoparentales, monoparentales, reconstituidas, con hijos e hijas en adopción o acogida, etc. Además, existen menores que

no viven en hogares tradicionales, sino que viven en pisos compartidos, en centros de acogida, etc. Por ello entendemos que la labor del docente no tiene que ir dirigida a una parte del alumnado sino que tiene que contemplar (aun en el caso de que en su clase no exista) la totalidad de posibilidades familiares existentes, para que todo el alumnado se vea representado y cualquier situación familiar se entienda como situación normalizada, encontrando referentes claros. Se deberán trabajar contenidos como familia nuclear, homoparental, monoparental, reconstituida, separada, extendida, centros de menores, etc.

Amores de colores

El matrimonio entre personas del mismo sexo es una realidad. Por otro lado, la orientación sexual supone un proceso de desarrollo personal que se da a lo largo de todo el ciclo vital, por lo que el alumnado debe contemplar todas las formas de amar como formas posibles y sanas. Asimismo, la heteronormatividad existente dificulta o inhibe la expresión de otras orientaciones sexuales posibles, siendo la homofobia una realidad social y escolar. Deberemos trabajar contenidos como: homosexualidad, bisexualidad, asexualidad, heterosexualidad y diversidad de afectos, así como la importancia de no encasillar y de no acosar a nadie por estas cuestiones.

Desarrollo afectivo y sexual

Con este bloque pretendemos que los niños y niñas de Infantil y Primaria interioricen que tienen un cuerpo sexuado que les va a acompañar a lo largo de la vida, que tienen que aceptar ese cuerpo como base para aceptarse a sí mismos y para llevar una vida plena, y que ese cuerpo les posibilita las relaciones afectivas con los otros.

¿Cómo somos?

Todas las personas son sexuadas, tienen un cuerpo sexuado; a la vez, nuestro cuerpo nos permite pensar, expresar, sentir y hacer sentir. Negar la existencia del cuerpo es restringir sus posibilidades y coartar la libertad del ser humano. Por ello es importante que niños y niñas aprendan a aceptar que hay diferentes sexos y a no hacer de ello motivo de discriminación o de desigualdad. Habrá que trabajar contenidos, como partes del cuerpo vinculadas con el sexo: pene, vulva, vagina, pecho; cuestiones ligadas al género: pelo, vestimenta, peinado (entendiendo que independientemente de ellos seguimos siendo nosotros mismos), y diferencias corporales: color de ojos, tipo de pelo, peso, altura, forma, etc., propiciando el respeto a todas las diferencias.

Me gusta mucho

Nos encontramos en una sociedad con cánones físicos muy cerrados y centrados en la delgadez y un tipo de belleza determinado. Por ello, no hay que asociar aspectos externos como el peso, el color de piel o la altura con ser mejor o peor persona, porque para ser feliz es importante estar a gusto consigo mismo, y aceptarse a sí mismo es fundamental para lograr lo que se quiere. Podremos trabajar contenidos como diferentes tipos de cuerpo, diferencias corporales y personales, gusto por el propio cuerpo y respeto por los cuerpos de los demás.

Nos queremos

Independientemente del sexo, saber relacionarse en los afectos es fundamental para la expresión libre de la sexualidad y de los propios sentimientos, ya que las relaciones con los iguales son fundamentales para un desarrollo armónico. Una parte fundamental de la afectividad se construye desde y para las relaciones sociales, dependiendo de ellas el desarrollo de la autoestima y del autoconcepto. Por ello, cuanto más eduquemos en la afectividad, más completo será el desarrollo individual y social del individuo. Habrá que trabajar contenidos como la importancia de la afectividad; formas de mostrar afecto (besos, caricias, abrazos), tipos de relaciones (familiares, de amistad, de pareja, etc.) y distinción de afectos con situaciones de abuso sexual.

Ausencia de sexismo en el desarrollo personal

Es importante educar a nuestros alumnos y alumnas con ausencia total de sexismo. Algo enormemente complicado dado el gran sexismo existente en la sociedad. Es importante que interioricen que les puede gustar cualquier juguete, que no hay juegos de niños o de niñas, sino juegos que nos divierten más o menos. Es importante romper con las normas establecidas en las que se vetan determinadas profesiones a las mujeres y otras a los hombres. Es fundamental que sepan que no hay una única forma de ser chico o de ser chica, que cada uno puede actuar como le apetezca independientemente de su sexo y que pueden llegar a ser lo que quieran ser sin límites por cuestiones de sexo o género.

Vamos a jugar

Los medios de comunicación, especialmente la televisión y los catálogos específicos de juguetes, marcan un carácter claramente sexista. No obstante, el juguete y los juegos son un medio ideal para educar sin sexismo con algo altamente motivador. Podremos trabajar contenidos como los juegos y juguetes (sin tener en cuenta los roles de género), el gusto por cualquier tipo de juego y el respeto por los juegos y juguetes de los demás.

¿Qué quiero ser de mayor?

La desigualdad existente entre las personas en el ámbito laboral es una realidad. Podremos trabajar contenidos como, por ejemplo, profesiones más habituales, profesiones sin tener en cuenta el sexo, importancia de elegir la profesión que cada uno o cada una quiera o para la que esté preparada o preparado independientemente de lo que, de forma tradicional, se haya asociado a uno u otro sexo.

¿Solo podemos actuar de una forma?

Socialmente se van transmitiendo y perpetuando determinados roles asociados a la mujer (más afectiva, tiene instinto maternal, etc.) y al hombre (fuerte, poco sensible, etc.) que no hacen más que castrarlos y obligarnos a perpetuar unos roles que tal vez no sentimos. Por ejemplo, no todas las mujeres tienen que tener instinto maternal, ni todos los hombres tienen que ser poco afectivos. Pero los modelos que se nos ofrecen, desde los cuentos infantiles hasta la televisión, no se salen de ese encasillamiento. Esto no solo afecta a la mujer, en una situación tradicional de sumisión al hombre, sino también al hombre, que conforma su

masculinidad en contraposición a no ser mujer (no llores como una nena), limitando muchas de sus capacidades afectivas. Todos salimos perdiendo. Nos encontramos en una sociedad patriarcal en la que cualquiera que la ponga en juego estará mal visto. Por ello debemos educar en la igualdad verdadera, no solo de derechos, también de sentimientos y de acciones. Entendamos que una educación por y para la libertad irá eliminando, poco a poco, el machismo de la sociedad y, por ende, la homofobia.

Por ello hay que favorecer la igualdad de oportunidades para ser uno mismo y que cada niño o niña no tenga un rol de género específico asociado al género sino a sí mismo. Se podrán trabajar contenidos como, por ejemplo, roles asociados al género, relaciones jerárquicas e igualitarias de género, diferenciación entre los roles de género tradicionales y nuevos modelos de género, respeto hacia las personas y sus singularidades y actitud crítica hacia los roles de género impuestos.

En una sociedad en la que las diferencias entre mujeres y hombres son patentes; en la que las diferencias de altura, peso, capacidades o color de piel están presentes como motivo para juzgar a las personas; en la que determinados grupos son capaces de juzgar las formas de amar que son diferentes a las suyas; en la que esos mismos grupos entienden que la familia es solo la suya o su modelo; en definitiva, en una sociedad en la que, siendo diferentes, nos atrevemos a juzgar al otro bajo un baremo de "normalidad" que no existe, entendemos que se deben proponer formas de hacer desde la escuela que ayuden a terminar con prejuicios sin sentido. Si desde la escuela no trabajamos por asumir las diferencias como algo enriquecedor, por la aceptación del otro, por ofrecer referentes para que todos los niños y niñas tengan posibilidades de identificación, estaremos ayudando a perpetuar un sistema jerárquico, sexista, prejuicioso y homobófico y con todas las fobias que se nos ocurran que atenten contra las personas que se saltan los cánones irreales establecidos. La diversidad afectiva, sexual y personal no es una posibilidad sino una realidad. Por tanto, la respuesta educativa no debe ir encaminada hacia unos pocos sino hacia todos los estudiantes escolarizados, hacia todas las familias y hacia todos los docentes. El hecho de no trabajar por la visibilidad de todos y todas dentro del sistema educativo supone no trabajar por el trato igualitario y por la normalización de la diversidad afectivo-sexual y personal. Para ello se establece la necesidad de una formación especializada de los docentes en todos los niveles educativos. Si no somos capaces de enriquecernos con las diferencias, el error estará en nosotros.

para saber más

- **Generelo, Jesús; Pichardo, José I. (2005):** *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Visor.
- **Sánchez Sainz, Mercedes (coord.) (2010):** *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en Educación Infantil*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

El respeto a la diversidad afectivo-sexual



ALBERT CAMPILLO

Una escuela de Sevilla desarrolla desde hace cinco cursos una intensa propuesta de sensibilización en la diversidad afectivo-sexual. La experiencia nace con el proyecto “¿Qué es ser niño? ¿Qué es ser niña? Decídelo tú”, e incluye un trabajo mensual en valores que concluye con la celebración, el 17 de mayo, del Día Internacional contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia. Este artículo contiene, además, una sugerente selección de libros empleados como material de apoyo al docente.

VÍCTOR A. DÍEZ MAZO

Jefe de estudios del CEIP Paulo Orosio (Sevilla) y activista LGTB.

Correo-e: victordiezmazo@gmail.com

Mi nombre es Víctor, soy maestro homosexual de Primaria. Mi centro de trabajo es el CEIP Paulo Orosio, de la ciudad de Sevilla, un centro educativo que acoge las etapas de Infantil y Primaria y que enfoca su acción educativa en la mejora del rendimiento escolar del alumnado, en el

impulso de una mayor participación de las familias en la vida del centro y en el diseño de una intervención específica dirigida a toda la comunidad educativa para prevenir conflictos relacionados con la igualdad entre mujeres y hombres y para educar en el respeto a la diversidad afectivo-sexual. En concreto, este último objetivo general del centro conlleva una serie de actuaciones: diagnóstico de la situación de género y detección de necesidades y pautas de intervención, sobre todo en lo relativo a lenguaje y juegos no sexistas, en la prevención de conductas homofóbicas y de cualquier tipo de violencia de género, así como el respeto a la diversidad familiar existente en nuestro centro, que incluye a las familias monoparentales y homoparentales. El trabajo en equipo del profesorado es esencial y absolutamente necesario para poder llevar a buen puerto estos objetivos que nos hemos marcado como metas.

Este artículo pretende mostrar cómo trabajar con una de las diversidades presentes en nuestra sociedad: la afectivo-sexual. En el Estado español hemos llegado a unas cotas legislativas bastante altas en lo relativo a ésta y a la identidad de género y esas conquistas son un gran logro. Pero nos queda un largo camino por recorrer: la socialización de esas conquistas. Y la educación en la diversidad afectivo-sexual, en el respeto y el conocimiento de la misma, es una de las vías fundamentales.

¿Qué es ser niño? ¿Qué es ser niña? Decídelo tú

El CEIP Paulo Orosio fomenta el trabajo por proyectos. A principios del curso 2006-07 decidimos desarrollar un proyecto integrado trimestral con el mismo objeto de estudio, tanto para la etapa de Infantil como para la de Primaria. El del tercer trimestre fue el de la coeducación, desarrollada en cuatro campos para trabajar:

- El cuestionamiento de los roles tradicionales hombre/mujer en la familia, en los juegos y en el colegio.
- La convivencia en el seno familiar.
- La diversidad familiar: con la inclusión de los nuevos modelos familiares.
- El respeto a las afectividades y a la diversidad de la orientación sexual.

El equipo docente del segundo ciclo decidió tener como objeto de estudio los roles del hombre y de la mujer en la escuela y en la familia. El título que se tomó para presentarlo ante el alumnado fue: “¿Qué es ser niño? ¿Qué es ser niña? Decí-

delo tú”.

El profesorado del ciclo consideró que uno de los aspectos que había que trabajar con el alumnado era el cuestionamiento de los roles tradicionales del hombre y de la mujer, y que ese cuestionamiento no debía sólo centrarse en hacer encuestas sobre las tareas del hogar, sino que debía profundizarse y suscitar los intereses en el alumnado, para que ellos y ellas se hicieran preguntas sobre estos aspectos y trataran de responderlas. En muchas ocasiones, las cuestiones de género se toman como construcciones inamovibles heredadas de generación en generación.

Lo primero que hizo el profesorado fue elaborar una red de preguntas con los posibles campos de trabajo. Tras ello, se planificó el trabajo para realizar. Las áreas educativas que estuvieron integradas fueron: Lenguaje, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Plástica. Se contaba con una bolsa de catorce horas semanales. El proyecto se desarrolló en las cuatro semanas del mes de mayo. No se pretendía que las áreas dentro del proyecto fueran compartimentos estancos, puesto que entonces se perdía el sentido de lo que es el currículo integrado. Se estableció una planificación de tres semanas que debía ser revisada semanalmente y que ayudaba a planificar la cuarta semana a partir de lo trabajado en las anteriores. Esta planificación combinaba tanto actividades de ciclo como actividades de nivel. El trabajo del alumnado se hizo en gran grupo y también en grupo cooperativo.

A mediados de la segunda semana de inmersión en el proyecto, el alumnado decidió en asamblea de clase qué producto final querían elaborar relativo a los temas que estaban trabajando. Determinaron confeccionar unos dípticos informativos que iban a llevarse a sus casas y que, además, iban a explicar y a compartir con sus familias (véase cuadro 1).

A lo largo de las cuatro semanas de duración de este proyecto de aula, el alumnado mostró interés por la temática LGTB (lesbiana, gay, transexual y bisexual). En gran parte, eso fue posible porque a los alumnos y alumnas se les proporcionaron unos espacios de libertad para poder expresar sus ideas, fueran cuales fueran, desde una perspectiva global y contextualizada.

Los materiales –que en gran medida ayudaron a suscitar este interés de las chicas y los chicos– fueron los siguientes.

Billy y el vestido rosa

Este libro se utilizó al inicio del proyecto. Billy es un niño cuya madre, una mañana, al levantarse, entra en su dormitorio y le

Cuadro 1

Planificación de contenidos	
1ª SEMANA	Sexo: Lo biológico Género: una construcción social
2ª SEMANA	Sexo : Lo biológico Género : una construcción social La orientación del deseo sexual: heterosexualidad y homosexualidad Los roles del hombre/niño y de la mujer/niña en el colegio.
3ª Y 4ª SEMANA	Sexo : Lo biológico Género : una construcción social La orientación del deseo sexual: heterosexualidad y homosexualidad Los roles del hombre/niño y de la mujer/niña en el colegio y en la casa: las tareas domésticas

viste con un vestido rosa. Billy lleva puesto este vestido tanto en la casa como en el colegio, al que tiene que ir después de desayunar.

Un maestro y una maestra prepararon una pequeña dramatización de la historia, que representaba distintos momentos del texto: el despertar de Billy, el desayuno con su familia, un pasaje del colegio. El maestro interpretaba a Billy y la maestra a la madre. Para realizar esta dramatización se unieron al nivel tercero y cuarto de Primaria. Al ver al maestro con un vestido rosa, las primeras reacciones del alumnado fueron las risas. Unos alumnos iban comentando en voz alta lo que les iba sugiriendo la representación, algunos de sus comentarios eran del tipo: "Billy es mariquita". En la parte que se representaba el pasaje del colegio, una alumna intervino y dijo: "Pero, ¿no os estáis dando cuenta? Es que a Billy le están tratando como a una niña". Tras haber contado esta historia, se hizo la red de preguntas con el alumnado. Hubo que incluir un bloque a la hora de organizarlas, denominado "orientación sexual".

Paula tiene dos mamás

La lectura de este libro ayudó a poder trabajar con el alumnado las preguntas que se habían hecho: "¿dos mujeres pueden tener un bebé?". Este libro se trabajó sobre todo en el nivel de tercero de Primaria con una "contada" colectiva. La lectura la inicia la maestra y cada página va leyéndola un alumno o alumna distintos. Cuenta la historia de Paula, que vive su primer día en una escuela. En la historia que narra, cada niña y cada niño termina dibujando a su familia, incluida Paula, que dibuja a sus dos mamás. En el nivel de tercero, tras haber contado la historia, cada alumna y alumno dibujó a sus familias y, finalmente, se colocaron todos los dibujos en un mural.

Este cuento es muy apropiado para Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Un grupo de alumnas y alumnos lo prepararon y se lo contaron a primero y segundo de Primaria, que también terminaron haciendo su mural con la diversidad familiar de sus clases.

Rey y rey

El libro presenta la historia de un príncipe al que su madre, la reina, quiere casar con una princesa. En el palacio van presentándole a las distintas princesas casaderas pero no le gusta ninguna. Llega la última, alta y rubia, acompañada de su hermano, el príncipe azul, y es de éste, precisamente, de quien se enamora el protagonista.

Este libro es muy atractivo para el alumnado, dado que mantiene una estructura de cuento tradicional, con una buena ilustración; la novedad está en la inclusión de la orientación homosexual. Tiene un gran valor educativo: presenta al alumnado la diversidad sexual existente en la sociedad y ayuda a contextualizar y a aclarar las preguntas que el alumnado tiene acerca de los gays. Una de las dudas era si éstos tenían vulva o pene. El profesorado les explicó que, por un lado, está el desarrollo biológico del niño y la niña y, por otro, la orientación del deseo sexual que se tenga. Con la historia del príncipe que se enamora de otro príncipe trabajamos el respeto a todas las orientaciones sexuales. El alumnado de cuarto redactó mensajes de respeto hacia las personas gays y lesbianas, que se colocaron en los pasillos del colegio. Además, el de cuarto de Primaria redactó su propio libro de *Rey y rey*, que consistió en resúmenes ilus-

trados de la historia; después se encuadernaron y pasaron a formar parte de la biblioteca de su aula.

Juego: ¿Quién vive aquí? El gran juego de la diversidad

Este divertido juego trabaja la diversidad familiar y ayuda a que el alumnado viva en un entorno lúdico la variedad de familias con que hoy nos encontramos.

Se ha de utilizar en pequeño grupo, con la ayuda inicial de un adulto que lo dinamice.

El respeto hacia todas las orientaciones sexuales

El curso 2007-08, dada la buena experiencia coeducativa en el segundo ciclo de Primaria el curso anterior, decidimos avanzar en esta línea de trabajo. La propuesta para ese curso escolar fue realizar una campaña de sensibilización, en todo el centro educativo, de respeto hacia todas las orientaciones sexuales. El objeto de estudio era la celebración del 17 de mayo, Día Internacional contra la Homofobia, Transfobia y Bifobia. Se propusieron en el claustro los siguientes tipos de actividades:

- Elaboración de un manifiesto de centro en el que se expresara el respeto hacia todas las orientaciones del deseo sexual. Se decidió que se elaboraran en los distintos niveles educativos. Posteriormente, se reunieron las delegadas y delegados de cada curso, desde Infantil hasta sexto de Primaria, con la jefatura de estudios para elaborar el manifiesto general del colegio.
- Confeccionar nuestros propios libros sobre esta temática.
- Contar cuentos relacionados con este tema.

Manifiesto a favor del respeto a todas las orientaciones sexuales

- No se puede utilizar la orientación sexual como un insulto.
- Todas y todos somos iguales.
- No importa la manera de vestir, sino cómo somos.
- No importa si se es gay o lesbiana, bisexual o heterosexual, cada cual es como es.
- Hay que respetar a todos y a todas.
- Lo importante es la vida y que nos queramos.

En los cursos 2008-09 y 2009-10 se continuó con la celebración del 17 de mayo, y esta efeméride ya está incorporada al conjunto de las celebraciones que se organizan en el centro educativo. En el curso 2010-11 nos hemos centrado en trabajar durante el mes de mayo la diversidad familiar presente en nuestro colegio, que incluye a las familias homoparentales.

Material de apoyo a la campaña

El profesorado ha dispuesto, durante estos años, de una serie de juegos, álbumes ilustrados y libros para llevar a cabo la campaña de sensibilización. Cada curso escolar incorporamos las novedades que encontramos y que consideramos que tienen calidad, tanto en el campo de la ilustración como en el literario. A los ya descritos hasta el momento, añadimos una selección de otros títulos:

- *Manu se va a la cama; ¡Manu, no!; Manu pone la mesa* (L. Moreno y J. Termenón, ed. Topka). Serie de tres álbumes de pasta dura ilustrados. Cada libro explora una situación de la vida diaria de Manu y de sus dos mamás. Recomendado para trabajar en Educación Infantil.

- *Por cuatro esquinitas de nada* (J. Ruillier, ed. Juventud). Este álbum ilustrado cuenta la historia de Cuadrado y de sus amigos Redonditos. Deciden entrar en la casa pero Cuadrado no puede, la puerta es redonda y él, cuadrado. Es diferente. ¿Tiene que cambiar Cuadrado para poder seguir con sus amistades? Con este libro se trabajan la amistad, la diferencia y la exclusión con una propuesta gráfica muy original.

- *Aitor tiene dos mamás* (M.J. Mendieta y M. Piérola, ed. Bellaterra). Han comenzado a salir a la luz pública algunos casos de acoso escolar. Aitor, el protagonista del cuento, es víctima de la violencia escolar debido a que su familia es diferente a las demás.

- *Nos gustamos* (Juanolo, ed. Tandem). Este libro nos muestra cómo, sea cual sea nuestra orientación sexual, todas las personas tenemos en común que siempre nos gusta alguien. Las imágenes rozan la caricatura y consiguen mostrar la diversidad de relaciones que existen tanto en los hombres como en las mujeres.

- *El amor es de todos los colores* (L. Moreno y J. Termenón, ed. Topka). El amor de todos los colores nació cuando las madres de Maite se conocieron. Ahora el amor de todos los colores va a traer un nuevo bebé. Este libro tiene un texto tremendamente poético y unas ilustraciones exquisitas. Además, se presenta en versión bilingüe: español-inglés.

- *Oliver Button es una nena* (Tomie de Paola, ed. Everest). Oliver es un niño al que no le gusta jugar a lo que se supone que tienen que jugar los niños. A él le gusta bailar. Un libro que explora el cuestionamiento de los roles tradicionales asignados al hombre y a la mujer.

- *Las cosas que le gustan a Fran* (B. Piñán y A. Santolaya, ed. Violeta Infantil). Se trata de un libro que utiliza el factor sorpresa para mostrar las similitudes entre las familias formadas por un padre y una madre y las familias homoparentales, formadas por dos padres o por dos madres.

- *Piratas y quesitos* (C. Herrera y L. Fililla, A Fortiori Editorial). Miguel se va de vacaciones con su tío Miguel y su novio Fernando. Este libro nos presenta las aventuras de una familia en la que están presentes la diversidad y el respeto.

- *Tres con Tango* (J. Richardson y M. Parnell, ed. Serres). Ésta es la historia verídica de dos pingüinos del zoológico de Central Park de la ciudad de Nueva York. Sus nombres son Roy y Silo, y su historia es diferente a la del resto de los pingüinos del zoo, porque son pareja. Es un libro con magníficas ilustraciones y con un texto libre de juicios morales.

- *Titiritesa* (Quintía y Quarello, OQO Editora). En el reino de Antedenteayer vivía la princesa Titiritesa. Ella soñaba con explorar el mundo en su caballo azul. Y, así, viajó y fue al mundo de Pasadomañana, donde rescató a la princesa Wendolina. Las princesas se enamoraron y se marcharon a la búsqueda del Sueño Azul.

- *Virginia Wolf, la escritora de lo invisible* (L. Antolín y A. Santolaya ed. Violeta Infantil). En este libro se recoge la biografía de la escritora Virginia Wolf, respetando el tono poético y metafórico en el que se expresaba la escritora. Se presenta en versión bilingüe: español-inglés.

El grado de satisfacción con esta forma de enfocar el aprendizaje en valores es muy alto, tanto para el alumnado como para los adultos participantes, profesorado y familias. El modo de trabajar el currículo requiere de la coordinación y del trabajo conjunto de los equipos de ciclo. Las y los docentes debemos estar preparados para poder atender las cuestiones que el alumnado se plantee, dado que le estamos ofertando una línea de aprendizaje basada en una secuencia de investigación y reflexión compartida.

El blog educativo como fuente de recursos

No debemos olvidar la perspectiva de formación del profesorado en diversidad afectivo-sexual. En estos últimos cursos escolares, desde los centros del profesorado de Sevilla, se ha abierto

una vía de formación en estos aspectos, con cursos que la incluyen dentro del campo de la coeducación.

En muchas ocasiones, el profesorado está falto de recursos para poder trabajar la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos. Con la vocación de ayudar al profesorado nació en febrero del 2010 el blog Diversidad Afectivo-Sexual, alojado en la dirección:

<http://diversidadafectivosexual.blogspot.com>

Este blog consta, entre otros, de los siguientes bloques de enlace:

- Material Educación Infantil.
- Material Educación Primaria.
- Material Educación Secundaria.
- Material de ayuda al profesorado.
- Estudios y documentos de interés.
- Vídeos.
- Editoriales.





Contra la homofobia y la transfobia

El departamento de Dibujo de este instituto de la ciudad de Elx (València) organiza un proyecto en torno al 17 de Mayo, Día Internacional contra la Homofobia y la Transfobia. Empiezan con una unidad didáctica sobre el cómic y la publicidad relacionada con este tema, un concurso de lemas, una exposición de dibujos y la decoración de la balconada del centro. Y siguen con otras actividades en las materias de Educación para la Ciudadanía, Música, Biología, Historia, Castellano y Valenciano.

VÍCTOR PARRAL SÁNCHEZ

Profesor de Educación Plástica y Visual en el IES Sixto Marco, de Elx, (València), y arquitecto.

Me incorporo como docente al IES Sixto Marco, en Elx (Valencia), en septiembre de 2009, y es durante el mes de mayo del 2010 cuando pongo en marcha en el instituto dos semanas de actividades para conmemorar el 17 de Mayo, Día Internacional contra la Homofobia y la Transfobia.

Desde el departamento de Dibujo

El departamento de Dibujo desarrolla cuatro actividades nucleares:

- Unidad didáctica sobre el cómic y la publicidad.
- Concurso de lemas contra la homofobia.
- Exposición-concurso de dibujo y pintura.
- Decoración de la balconada del vestíbulo del instituto.

La biblioteca y la sala de profesorado albergan una mesa informativa de materiales sobre diversidad LGTB, todos ellos adaptados, respectivamente, para jóvenes y profesores. Notificamos al departamento de Orientación los actos de la semana y se le facilita material informativo para que esté al alcance de todos los miembros de la comunidad educativa del instituto durante cualquier momento del curso escolar. Además, se colocan en el instituto algunos carteles de campañas de sensibilización sobre el 17 de Mayo.

En primer lugar pregunto en los grupos de tercero de ESO su opinión sobre la organización de un concurso-exposición de dibujo sobre el 17 de Mayo. Como respuesta obtengo un sí rotundo y una gran motivación por parte del alumnado. Planteo la propuesta a las otras dos profesoras del departamento y también se implican. Entonces decidimos desarrollar las cuatro actividades nucleares de este pequeño festival sobre la diversidad sexual y relacionarlas con el currículo y los diferentes niveles en que impartimos nuestras asignaturas.

Primero de ESO: relacionamos la homofobia con los contenidos curriculares vinculados con el cómic y la publicidad.

Trabajamos las campañas publicitarias de sensibilización social mediante un Powerpoint con propuestas visuales contra la homofobia y la violencia de género, para dar paso a un debate en el que analizamos cómo este tipo de violencias se fundamentan en el machismo todavía existente en nuestra sociedad. En el tema curricular dedicado al cómic repartimos por parejas el *Cómic de Guille* (editado por FELGTB y con un estudiante gay como protagonista). El alumnado debe buscar todos los elementos característicos de este género, como los bocadillos, las

cartelas y las metáforas visuales; y analizamos, por ejemplo, qué quiere decir que Guille tenga un pequeño corazón encima de su cabeza mientras mira a otro chico de su instituto. Posteriormente interpretamos los personajes leyendo el cómic en voz alta; todos mis alumnos empatizan con el protagonista y quieren hacer de Guille. Después, ellos mismos confeccionan unos cómics de características similares. Imaginación y reflexión se funden y, por ejemplo, un grupo de alumnos dibuja un cómic a color en que una pareja de lesbianas se casa en una iglesia y, tras una romántica luna de miel, llegan a formar una familia con cuatro hijos. En las clases de primero de ESO, la inmensa mayoría del alumnado se manifiesta abiertamente contra la homofobia y a favor del respeto hacia la diversidad por orientación sexual e identidad de género.

Concurso de lemas contra la homofobia y la transfobia.

Decidimos que sea una actividad abierta a todo el centro educativo: instalamos en el vestíbulo del instituto dos caballetes con dos tabloncillos que llevan adheridas unas láminas en blanco de tamaño DIN A3, de modo que todo el mundo pueda escribir su frase si quiere participar en el concurso. Se escriben alrededor de 50 eslóganes, tanto en catalán como en castellano. Otorgamos tres premios a las frases que mejor reflejan los objetivos del proyecto: "La igualdad comienza cuando reconocemos que todos tenemos derecho a ser diferentes", primer premio, alumna de tercero de ESO; "Prohibir el matrimonio homosexual es volver al matrimonio concertado de antaño", segundo premio, alumna de cuarto de ESO; "Para mí cada uno tiene derecho a amar a quien le da la gana, respetémoslos y dejemos que sean libres", tercer premio, alumna de primero de ESO.

Concurso-exposición de dibujos.

Es la actividad más esperada por parte del alumnado. La integramos en la programación didáctica anual de tercero de ESO incluyéndola en las unidades del color, el volumen y la luz en la expresión plástica. Después de explicar la teoría del color y de la luz en el arte y la pintura, las diferencias entre los colores luz y los colores pigmento, las armonías, los contrastes, los

Una propuesta abierta y creativa

El proyecto sobre el Día Internacional contra la Homofobia y la Transfobia se desarrolla del 17 al 28 de mayo de 2010 y resulta un éxito en cuanto a participación.

Objetivos

- Normalizar la realidad homosexual y transexual en el ámbito educativo y contribuir a su visibilidad.
- Colaborar en la erradicación de la homofobia y transfobia, dando apoyo al alumnado que la padece.
- Dar a conocer el 17 de Mayo como una fecha más de sensibilización social.
- Invitar al profesorado y al alumnado a la reflexión sobre el respeto hacia la diversidad sexual.

Metodología

En función de cada actividad, la metodología ha de ser diferente, pero siempre debe reunir las siguientes características:

- Abierta: buscar la implicación de los diferentes departamentos; por eso el equipo directivo hizo llegar esta propuesta de actividades a las jefaturas de departamento.
- Flexible: organizar, cada departamento, sus actividades según sus preferencias, adaptando las sesiones a los planteamientos e inquietudes del alumnado.
- Participativa: implicar al alumnado en el debate y en la realización de actividades en grupo e individuales.
- Creativa: buscar una fórmula original de combinar los conceptos curriculares de cada asignatura con temas de actualidad, de manera que lleguen a los chicos y las chicas y despierten su interés.

colores complementarios y las sensaciones que producen, las formas tridimensionales, así como la técnica del claroscuro para transmitir sensación de volumen, hacemos unos ejercicios prácticos para consolidar estos conceptos: el concurso de dibujo. Se reparte a cada alumno y alumna una lámina de tamaño DIN A4 de un color primario (magenta-rojo, amarillo, azul-cian) o secundario (naranja, verde, violeta). Sobre ese soporte tienen que dibujar una parte del cuerpo humano o figuras humanas; después, el alumnado debe aplicar color sobre cada lámina mediante la técnica de ceras blandas o con témperas, de manera que transmita sensación de volumen. Además, cada alumno y alumna debe utilizar uno de estos dos tipos de gamas cromáticas: una primera con tonalidades diversas del color complementario al de la lámina, para conseguir una sensación de contraste (las parejas de colores complementarios son magenta-verde, amarillo-violeta, cian-naranja); y una segunda con una gama de colores similares al de la lámina, para transmitir una sensación armónica (por ejemplo, algunos alumnos con tonalidades azules y violetas trabajan la gama fría y otros con rojos, naranjas y amarillos desarrollan más la gama cálida). Con témperas o con ceras, todos dan color a sus creaciones a partir de las dos técnicas explicadas en clase: con más o menos fuerza, con más o menos delicadeza, cada cual desarrollando su estilo propio, apasionándose con el momento de la creación, utilizando directamente los dedos y las manos para esparcir el pigmento y el color sobre el papel, con lo que consiguen texturas verdaderamente espectaculares y llegan casi a fundir sus manos con su obra en proceso. Hay quien dibuja un brazo, una espalda, un ojo, y otros más atrevidos dibujan alguna escena con dos chicas acariciándose, soñando la una con la otra, o con dos chicos abrazados. Se premia un total de 21 creaciones, con un reconocimiento especial para el alumno más atrevido, un joven artista valenciano de origen iraní, Amir, que expresa de manera valiente y con una técnica de ceras blandas muy depurada que dos chicos pueden cogerse de la mano, mirarse fijamente y transmitir un amor capaz de traspasar cualquier frontera del mundo.

Al terminar todos los dibujos, comenzamos a preparar la exposición, para lo cual decoramos la entrada del instituto con banderas del arco iris y pancartas. Primero montamos con papel continuo tres banderas del arco iris, cada una de tres metros de largo por un metro de ancho. Sobre cada una de las franjas de color de las banderas pegamos los dibujos del concurso, de manera que quedan agrupados según se ordenan los colores luz en el arco iris (rojo, naranja, amarillo, verde, azul y violeta). Finalmente, pegamos las tres banderas sobre la fachada de vidrio, en el interior del vestíbulo del instituto. Enfrente de dichas banderas, en la balconada de la entrada, instalamos cuatro pancartas de tres metros de largo por un metro de ancho, en las que el alumnado ha inscrito el mensaje: "17 de Mayo: Día Internacional contra la Homofobia y la Transfobia". Para realizar estas pancartas, desplegamos papel continuo sobre unas mesas al fondo del aula de dibujo, de manera que cada grupo que entra en la clase (incluso de diferentes niveles) trabaja sobre ellas, consiguiendo así un resultado final conjunto. Así todo nuestro trabajo (las banderas con los dibujos, las pancartas y el concurso de frases) queda integrado en el vestíbulo del instituto, y durante dos semanas es visitado por toda la comunidad educativa del centro.

Propuestas complementarias desarrolladas en las aulas

Tras un arduo ejercicio de coordinación interdepartamental se consigue que también se realicen actividades en las aulas donde se imparten otras asignaturas de los departamentos colaboradores.

- En la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la profesora trabaja en los grupos de segundo de ESO el *Cómic de Guille*, planteando los diferentes modelos familiares que existen en nuestra sociedad.

- El departamento de Valenciano realiza dictados a partir de noticias de revistas de actualidad y cultura lésbica, gay, transexual y bisexual (como, por ejemplo, *Full Lambda*, revista editada en catalán por el Col·lectiu Lambda de València).

- El departamento de Música se encarga de ambientar el instituto entre clase y clase con una selección de temas musicales populares relativos a la homosexualidad y la transexualidad.

- El departamento de Biología visiona el documental *La homosexualidad en el reino animal* en diferentes grupos, con un debate posterior sobre la realidad de la diversidad sexual en la naturaleza.

- El departamento de Historia prepara diversas unidades didácticas en algunos grupos de ESO y Bachillerato sobre cómo se vive la homosexualidad en diferentes períodos de la historia de las civilizaciones, tales como la Grecia y la Roma clásicas o el Renacimiento.

- El departamento de Castellano introduce en las sesiones dedicadas a literatura textos que versan sobre la realidad homosexual, que el alumnado analiza y comenta en el aula. Así se hace con textos de escritores como Federico García Lorca, Luis Cernuda, etc.

Reconocimientos

La principal recompensa que todos tenemos es la satisfacción de haber sido capaces de difundir unos valores de respeto hacia la diversidad de una manera creativa a través del currículo de las asignaturas. Además, el hecho de exponer el trabajo realizado en un lugar tan visible como la entrada del instituto llena de orgullo a los alumnos y alumnas participantes en el proyecto.

La concejala de Participación Ciudadana y Cultura del Ayuntamiento de Elx visita la exposición y colabora personalmente en la entrega de premios, que es un momento de especial alegría.

El reconocimiento al trabajo realizado también llega desde la dirección del centro, que organiza un aperitivo abierto a todos los participantes en el concurso para celebrar el 17 de Mayo.

La iniciativa tiene tal repercusión en la ciudad de Elx (250.000 habitantes) que diversos medios de comunicación de prensa digital, prensa escrita, radio y televisión municipal se hacen eco de las actividades programadas. Incluso un grupo de ocho estudiantes y yo participamos en un programa radiofónico, en la emisora municipal Ràdio Jove Elx, donde el alumnado expone la importancia del respeto hacia la diversidad sexual.

Queda por decir, simplemente, que hay que continuar construyendo proyectos de trabajo con el alumnado para fomentar que nuestros centros educativos y nuestra sociedad sean lugares con la convivencia y el respeto como valores en alza.

Un área de educación para ayudar al docente

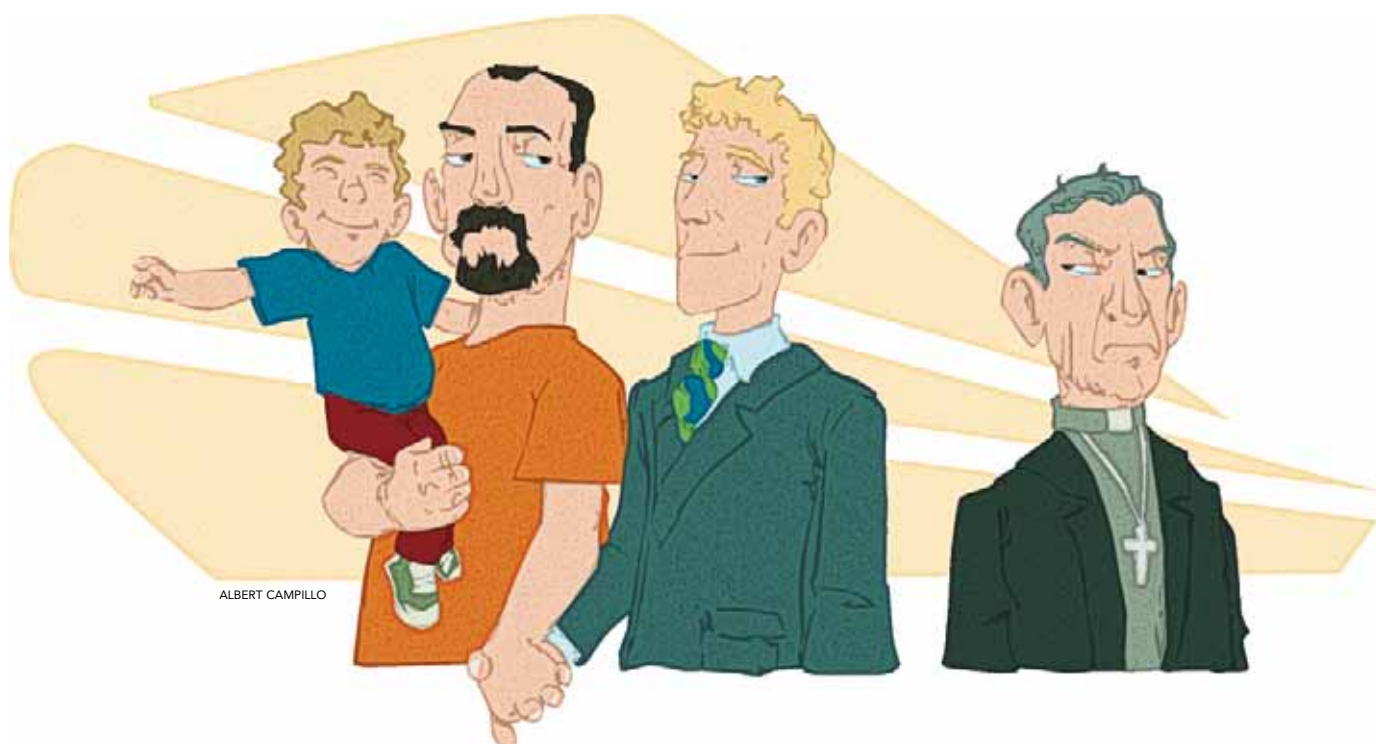


La Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales crea un área de Educación para ofrecer asesoramiento, formación y apoyo a los profesionales de la educación que deciden trabajar la diversidad afectivo-sexual con su alumnado. Con este propósito, pone en marcha varios proyectos, como una red para combatir la homofobia intelectual y emocional, una propuesta de formación docente, el trabajo compartido con facultades de Educación y una serie de talleres para familias.

JESÚS GENERELO LANASPA

Coordinador del Área de Educación de la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB).

El sistema educativo español debería, por ley y por sentido común, atender a la diversidad en todas sus manifestaciones. Incluida la diversidad afectivo-sexual y familiar. ¿Lo está haciendo? Digámoslo pronto y claro: no. Al menos no de la forma sistemática y estructural en que debería hacerlo.



Por ello, este sistema está dejando a un colectivo que oscila entre el 5% y el 12% de la población escolarizada sin referentes positivos sobre su realidad afectiva y familiar y sometido a un altísimo riesgo de exclusión y acoso.

Los motivos de esta dejación son múltiples y muy diversos: falta de formación del profesorado, dificultad de acceso a recursos, miedo a las reacciones de sectores conservadores, presión de la Iglesia católica, exceso de trabajo y responsabilidades, invisibilidad de la problemática, etc. Sean cuales fueren, lo cierto es que la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB) percibió hace ya muchos años que ese déficit debía abordarse lo más urgentemente posible. Las reacciones –o al menos las inercias– dentro del propio sistema para no modificarse hicieron evidente que la solución no iba a surgir desde su interior, al menos si no se facilitaba un apoyo externo que aproximara los mecanismos, la metodología y los recursos necesarios para la inclusión de la diversidad afectivo-sexual en los currículos y los proyectos educativos de los centros. Es por eso que la FELGTB decidió crear un área de Educación que tuviera como finalidad abordar esta cuestión y conseguir evidenciar ese déficit de forma que, poco a poco, fuera el sistema educativo quien demandara esa atención y quien la fuera aportando cada día con mayor profesionalidad y convicción. Quede bien claro, por tanto, que no se pretende, desde el tejido asociativo, sustituir al trabajo educativo profesional, sino servir de asesoramiento, formación, apoyo y referencia. Y también, ¿por qué no decirlo?, ejercer un poco de voz de la conciencia.

Líneas de trabajo

Se diseñaron, siguiendo estos principios, varias líneas de trabajo que intentaran paliar esos déficits estructurales y en torno a las cuales se han desarrollado los diferentes proyectos educativos que vamos a comentar a continuación:

- Intervención educativa en los centros escolares: se hacía imperiosamente necesario mostrar a los adolescentes la realidad de una diversidad que cada vez estaba más presente en la sociedad. Ese 5-12% de jóvenes que no se ajustan a la “normalidad” estadística tenía que recibir, además, referentes positivos de su realidad. Especialmente cuando se sabe, en este caso más que en ningún otro, que el silencio es la raíz de la violencia.

- Formación del personal docente: puesto que por el momento el sistema de formación de profesionales no está cumpliendo con su cometido en lo que al reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual se refiere, alguien tenía que iniciar esa labor. Así, se consideró que poner en práctica este trabajo con un grupo cada vez más numeroso de profesores y profesoras era un primer paso necesario para que éstos pudieran demandar en sus centros esa educación en la diversidad y, al mismo tiempo, mostrar que llevarla a cabo es posible y relativamente sencillo. En la medida en que ese profesorado formado pone en práctica en sus centros lo aprendido, se genera un efecto de bola de nieve que cada vez implica a más sectores educativos y que, tarde o temprano, terminará por imponer la evidencia de que el sistema formativo debe incluir esta diversidad del mismo modo que atiende a otras muchas.

- Edición de materiales y recursos pedagógicos: paralelamente a la puesta en evidencia de este déficit educativo, había que aportar esos materiales de los que las editoriales y las administraciones públicas todavía no disponían y que, por las inercias propias del sistema, seguramente no iban a desarrollar en un plazo razonable.

- Trabajo con las familias: resultaba evidente que dentro de este trabajo educativo global, y más tratándose de un tema sensible que afecta a lo público y a lo privado, no solo no se podía trabajar de espaldas a las familias, sino que se debía contar con la implicación, poderosa y completa, de éstas. “Si mi familia me acepta, lo demás me da todo igual”, nos dijo un adolescente en

una de las investigaciones que realizamos, marcándonos así la línea prioritaria que debíamos seguir.

Implementando, pues, estas líneas estratégicas es como han ido surgiendo toda una serie de proyectos que ahora pasamos a describir.

Red Educación para el fomento de la diversidad, la igualdad de oportunidades, la paz, la convivencia en las aulas y la educación en valores.

Se trata de un proyecto de intervención educativa en las aulas que se está desarrollando en numerosas asociaciones de una buena parte de la geografía española. Consiste en la participación de un voluntariado LGTB, formado para tal labor, en talleres y charlas impartidas en las aulas. Con esta intervención se persiguen dos objetivos fundamentales: por un lado, clarificar una serie de conceptos sobre género, orientación sexual e identidad de género que ayuden a eliminar estereotipos y prejuicios; por otro, servir como referentes directos de personas que viven su homosexualidad, su bisexualidad o su transexualidad –o sus dudas e incertidumbres– con orgullo, felicidad y en un entorno familiar y profesional que les permite desarrollar una correcta autoestima. Para muchos de los y las adolescentes LGTB presentes en las aulas, si bien casi nunca visibles, se trata de la primera vez que entran en contacto con una persona que se reconoce abiertamente como LGTB. Esto les supone una inyección de esperanza y seguridad notable, tal y como nos ha sido manifestado por muchos de ellos. Además, si en algo coinciden todas las investigaciones llevadas a cabo sobre esta materia es que el conocimiento directo de personas LGTB reduce considerablemente los niveles de homofobia.

Se interviene, pues, para combatir tanto la homofobia intelectual como la homofobia emocional.

Estos proyectos, basados en una misma línea pero desarrollados autónomamente y con algunas variaciones por las diferentes asociaciones, se han estructurado desde el 2008 en la Red Educación, gracias a una pequeña subvención del Ministerio de Sanidad, que ha permitido la contratación de una técnico que dinamiza, coordina y forma a las diferentes personas que llevan a cabo las coordinaciones locales de estas intervenciones.

Básicamente, el tema funciona de la siguiente manera: el centro que decide participar se pone en contacto con la asociación de su localidad, se concertan unas fechas y el voluntariado acude a desarrollar un taller en cada una de las aulas en las que se ha decidido intervenir.

Formación del profesorado: “Transformarse para transformar”.

Para lograr la posibilidad de acceder a la formación del profesorado ha sido imprescindible la convergencia con los sindicatos de enseñanza. Utilizando sus redes formativas, la FELGTB imparte numerosos cursos dedicados al respeto a la diversidad afectivo-sexual. Con el fin de realizar una labor más continuada y efectiva, la FELGTB y algunas de sus organizaciones miembros han firmado convenios de colaboración con algunos sindicatos, tales como CC OO y UGT.

Aquí queremos destacar, por su interesante filosofía y por su continuidad temporal, los cursos organizados en colaboración con la FE de CC OO y denominados “Transformarse para transformar”. En ellos se parte de la idea de que no es posible reali-

zar una transformación exterior si no se empieza por lograr una interior. Por lo tanto, se trabaja desde el cambio más profundo y personal, intentando hacer emerger los propios y más recónditos prejuicios, incluidos aquellos que no resulta agradable reconocer o que son difíciles de percibir.

“Transformarse para transformar” puede realizarse en línea o presencialmente. El curso presencial consta de tres niveles, cada uno realizado en un fin de semana de intensa concentración. En las distintas sesiones, se profundiza en las concepciones aprendidas en torno al género, la diversidad, la sexualidad y las comunicaciones afectivas.

Cabe destacar que, a pesar del interés mostrado por los sindicatos de enseñanza y por un número considerable de docentes que han accedido a una u otra formación, el Ministerio de Educación y las diferentes consejerías no han sido especialmente receptivos ante la necesidad de incluir esta cuestión en el currículo formativo y, por consiguiente, en el temario de oposiciones.

Jornadas universitarias

Se está realizando, igualmente, un considerable esfuerzo por llevar la formación a la universidad, y muy especialmente a las facultades de Educación. Por medio de la organización de estas jornadas y seminarios, se están introduciendo el debate y la reflexión sobre la temática LGTB en numerosas facultades que no parecen encontrarle un hueco en ninguno de sus departamentos. En algunas de ellas es necesario incluso dar una formación básica en género y diversidad afectivo-sexual a estudiantes de diversos campos tales como Educación, Trabajo Social, Psicología, Medicina, Derecho, etc. Se trata de especialidades en las que, al contrario de lo que contemplan la mayoría de sus currículos, los profesionales se van a encontrar con pupilos, pacientes o clientes LGTB que les presentarán –si tienen la oportunidad– cuestiones específicas referidas a su realidad emocional, afectiva, sexual, relacional.

De entre estas jornadas (que ya se han desarrollado en Madrid, La Rioja, Guipuzcoa, etc.) cabe destacar las más veteranas, las que organiza la asociación Iguales en colaboración con la Universidad de Salamanca. Dichas jornadas se denominan: “Homosexualidad, bisexualidad, transexualidad y heterosexualidad”, y cada año, desde el 2007, están dedicadas a una temática específica: familia, educación, transexualidad, etc.

Convenios con universidades

Por medio de convenios firmados entre una de nuestras asociaciones y una facultad o un departamento determinado, se establecen los mecanismos para que unos cuantos alumnos desarrollen sus prácticas o sus investigaciones en las asociaciones, siguiendo los proyectos que éstas se encuentren desarrollando. De este modo, se logra una formación de un buen número de alumnado universitario, pero también los colectivos obtienen a cambio un trabajo de alta calidad que les hace avanzar en las líneas que desarrollan. En concreto, la comisión de educación de COGAM ha conseguido avanzar en sus investigaciones sobre el sistema educativo con los siguientes estudios: “Homofobia en el sistema educativo”; “Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión”; “Familias homoparentales”; “Transexualidad, adolescencia y educación”.



ALBERT CAMPILLO

Talleres para familias

Como decíamos anteriormente, no es suficiente con trabajar el respeto a la diversidad afectivo-sexual en las escuelas si después ese respeto no se respira en el interior de las familias. No olvidemos que la diversidad afectivo-sexual es, quizás, el único de los motivos de exclusión que escapan al conocimiento familiar. Por ello diferentes colectivos de la FELGTB imparten talleres a familias para ayudarles a valorar de un modo positivo el hecho de tener un hijo o hija LGTB o la posibilidad que existe de ello.

Estos talleres suelen hacerse en colaboración con la Asociación de Madres y Padres de Gays y Lesbianas (AMPGYL) y la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), organización con la que la FELGTB tiene firmado un convenio de colaboración. Destacamos aquí dos de estos talleres:

- *Familiak Milakolore*. El colectivo LGTB Gehitu, de Guipúzcoa, en colaboración con los payasos Katxiporreta, ha desarrollado el proyecto denominado Familias Diversas. Katxiporreta son unos personajes extremadamente populares en el País Vasco, admirados y seguidos por toda la chiquillería. En colaboración con ellos, con la editorial Elkar y con otras asociaciones familiares, se ha desarrollado una serie de materiales destinados a Educación Infantil y primer ciclo de Primaria: cuentos sobre diferentes modelos de familias, una baraja de cartas de familias, un rompecabezas, un póster, cd con juegos interactivos, etc. Por otra parte, los payasos han integrado en sus actuaciones los mensajes de la diversidad familiar.

- “Érase una vez... dos mamás”. Se trata de una exposición itinerante que consta de diez paneles en los que aparecen diferentes cuentos infantiles que abordan la diversidad familiar. Los paneles van acompañados de unas mesas, sillas, pufs y materiales plásticos para que los niños que acudan puedan sentarse a dibujar y realizar sus visiones de la diversidad familiar. La exposición se complementa con sesiones de cuentacuentos o de animación infantil.

para saber más

- ▶ **Autoría compartida (2007):** *Pirritx eta Porrotx. Familiak Milakolore* (1 y 2). Donostia: Elkarlanean –material interactivo para jugar en el ordenador (cd-rom en euskera)–.
- ▶ **Autoría compartida (2007):** *Pirritx eta Porrotx. Familien karta-jokoa*. Donostia: Elkarlanean –baraja de familias diversas, una de las cuales está formada por dos madres y un hijo (en euskera)–.
- ▶ **Murua, Mitxel; Tokero, Julen (2004):** *Pirritx eta Porrotx: Gorka konpontzailea*. Donostia: Elkarlanean/Katxiporreta Skop (cuento ilustrado en euskera).

Direcciones útiles

- ▶ **FELGTB:** www.felgtb.org
- ▶ **Técnico de Educación de la FELGTB:** tec.educacion@felgtb.org
- ▶ **Red Educación:** <http://www.felgtb.org/es/areas-de-trabajo/educacion/programa-de-intervencion-educativa-en-primaria-y-secundaria-del-area-de-educacion-de-la-felgtb>
- ▶ **Mapa Google de la Red Educación:** <http://maps.google.es/maps/ms?ie=UTF8&hl=es&msa=0&msid=100673013288575029199.000460d4d13bfcd0b2034&source=embed&ll=37.055177,-6.943359&spn=23.593389,39.418945>
- ▶ **Transformarse para Transformar:** bdelarosa@fe.ccoo.es
- ▶ **Jornadas Universidad de Salamanca:** igualesusal@felgtb.org
- ▶ **Familiak Milakolore:** <http://www.gehitu.net/loader.php?zid=61&theme=8>
- ▶ **Érase una vez... dos mamás:** http://www.felgtb.com/laculta/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=8

Educar para la salud, la convivencia y el buen trato



Éste es el propósito principal de la Red Conecuitlani que, bajo el lema “Yo protejo a los niños”, se ha llevado a cabo en la ciudad de México entre el año 2008 y el 2010. Su objetivo es contribuir al buen trato a nivel interior, relacional y social y fortalecer, así, la educación emocional en los dieciséis centros infantiles que integran la red. Estos centros escolarizan más de 600 niños y niñas menores de 6 años y alrededor de un centenar de entre 6 y 12 años.

ROXANNA PASTOR FASQUELLE

Pedagoga especialista en desarrollo infantil.

MARÍA ISABEL MARTÍNEZ TORRES

Psicóloga especialista en coordinación de grupos.

Ambas son especialistas en autoconocimiento, sexualidad y relaciones humanas en terapia de reencuentro y profesoras en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las educadoras que conforman la Red Conecuitlani han roto con muchos mandatos de género, principalmente con aquel que les negaba el derecho a la educación por ser mujeres. Algunas de las líderes de este movimiento educativo aprenden a leer y a escribir en la adultez y, una vez que lo

logran, deciden que lo quieren transmitir a otros. En este proceso se involucran en movimientos sociales que luchan por los servicios básicos de sus comunidades (agua, luz y drenaje), mientras, como madres, enfrentan la problemática del cuidado de los hijos e hijas.

Para resolver esto, forman parte de esfuerzos educativos que buscan crear una educación preescolar que responda a las necesidades y a los recursos de las comunidades. Se transforman en madres educadoras a la par de profesionales de la educación, implementan metodologías participativas que respetan la cultura, los intereses y las costumbres de las personas de esos barrios. Sin embargo, en este proceso de transformación social, las mujeres se van olvidando de ellas mismas. Sus derechos como mujeres, parejas, madres, amigas y educadoras quedan a un lado ante el esfuerzo tan grande por satisfacer las demandas familiares y sociales.

Para fortalecer este modelo educativo, la Fundación Terapia de Reencuentro diseña un proyecto de cooperación solidaria que propicie espacios de formación integral. En estos espacios, las educadoras no solo adquirirán herramientas para enseñar a las niñas y niños, sino que podrán escucharse a sí mismas, entender cómo los mandatos de género han coartado su libertad, identificar el mal trato y el buen trato en sus vidas y comprender cómo participan en el mantenimiento de estereotipos de género y normas sociales que favorecen la discriminación. Al mismo tiempo, tomarán conciencia de sus recursos internos, relacionales y comunitarios para la construcción del buen trato, entendiendo que en la medida en que las educadoras se fortalezcan y empoderen podrán ofrecer una educación integral que incluya espacios de promoción de los derechos humanos, entre ellos la equidad de género y el respeto a la individualidad y a la diversidad dentro de un contexto comunitario. Los estereotipos de género niegan las diferencias individuales y no toman en cuenta otros factores como la raza, la clase social o la etnia; además, ligan la identidad de género a la orientación sexual, de manera que se espera que un hombre, para confirmar que lo es, tenga como pareja sexual a una mujer, y viceversa. De ahí la importancia de que se vayan flexibilizando los roles desde temprana edad y se vayan reconociendo las diferencias, respetando a cada persona por quién es y valorándola al mismo tiempo. Ésta es una base fundamental para construir el respeto a las diferencias entre mujeres y hombres, entre los distintos tipos de familias, incluyendo el tema del respeto a la diversidad sexual.

En la *minisociedad* de Infantil

Los centros de Educación Infantil son una *minisociedad* donde se reproducen muchos de los prejuicios de la sociedad. Es en estos ámbitos donde los niños y niñas reciben los mensajes sociales sobre sus identidades: “¿quién soy yo?”, “¿es normal ser como soy?”, y también es donde aprenden a relacionarse tanto con las personas que se les parecen como con aquellas que son diferentes. En estos centros educativos, las niñas y niños hacen la transición de su hogar a la sociedad.

Considerando todo esto y para favorecer una educación emocional integral, se diseñan varios subproyectos, de los cuales describiremos dos.

Programa de formación en educación comunitaria para la salud, la convivencia y el buen trato

La metodología de la terapia de reencuentro favorece la integración de sentimientos y pensamientos; a través de ejercicios vivenciales y corporales promueve, también, el autoconocimiento y la reflexión como herramientas de transformación.

Durante dos años se realizan tres talleres vivenciales, en los que participan 56 educadoras, divididas en seis grupos, y cada grupo es conducido por dos mujeres especialistas en terapia de reencuentro. El tamaño de los grupos y el hecho de que cada grupo esté coordinado por las mismas especialistas durante dos años permite conocer en profundidad a las participantes, establecer vínculos con ellas y, así, atender las necesidades individuales y colectivas, creando al mismo tiempo un sentido de comunidad.

En el taller 1, “Autoconocimiento para el cambio”, las mujeres adquieren un entendimiento más integral de la sexualidad, recuperan sus cuerpos, descubren que son capaces de darse placer y de expresar su deseo erótico y reivindican su derecho a sentir. También aprenden a identificar sus emociones y a regularlas a través de la respiración.

En el taller 2, “Vínculos afectivos para el buen trato”, las educadoras exploran el mal trato y el buen trato en tres espacios: el interior, el relacional y el social. Al “hacer visible lo invisible”, dejan de ver como normal el mal trato y toman conciencia de la manera de relacionarse consigo mismas, con sus parejas, sus hijos e hijas, sus compañeras de trabajo y las niñas y niños a su cargo. Al entender cómo sus necesidades afectivas influyen en su manera de relacionarse, pueden plantearse nuevas formas de vinculación desde y para su bienestar.

En el taller 3, “Acompañamiento en crisis y duelos”, exploran los duelos y los laberintos de su infancia, adolescencia y adultez. Se hace especial énfasis en identificar el hilo conductor entre los laberintos y los duelos y, sobre todo, en reconocer la creencia –muchas veces inconsciente– que les lleva a meterse en esos laberintos. La mayoría de estas creencias son producto de los mandatos de género: “yo valgo por mi pareja”, “mis hijos y mi marido son más importantes que yo”. Una vez conscientes de ello, las educadoras pueden transformar esa creencia negativa en una positiva (“yo valgo por mí misma”) e identificar las metas concretas que les ayuden a construir el buen trato. Reencontrarse con la niña herida de la infancia les permite ser más sensibles consigo mismas y con los niños y niñas de sus centros.

El conocimiento de sí mismas, de sus relaciones y de sus comunidades, que las mujeres adquieren a través del Programa de Formación, les da una nueva visión de su rol como mujeres, educadoras, parejas, líderes. Surge así un espacio donde, desde su propio bienestar, pueden continuar trabajando por el bienestar de los demás.

Como producto de esta formación, las educadoras desarrollan una práctica supervisada en su comunidad. Trabajan con grupos de niños y niñas, mujeres adultas y adolescentes en contextos educativos, familiares y comunitarios. Entre los conceptos que transmiten están la importancia de la expresión de las emociones, el uso de la respiración como herramienta de relajación, el derecho al autocuidado, el valor de una misma, el derecho al tiempo y espacio propios, la identificación del mal trato en las relaciones cotidianas que no respetan la diferencia y la promoción del buen trato como parte de su labor educativa.

En los cuentos, la equidad y el buen trato también cuentan.

Aprovechando que en todos los CIC se educa en el gusto por la lectura, se conforma una colección de cuentos que permiten promover la equidad de género, la resolución no violenta de conflictos y el respeto a la diversidad sexual. Para lograr este objetivo se reconoce la importancia de la coeducación emocional: permitir la convivencia democrática, poder escuchar las diferencias del resto –su singularidad como mujeres u hombres– y comprender la propia singularidad personal. Educar en este sentido, desde el buen trato para la vida y la convivencia solidaria, previene la violencia y la discriminación.

Para la utilización de los cuentos se capacita, primeramente, a las educadoras mediante un taller de doce horas en el que analizan hasta qué punto en sus interacciones cotidianas con los niños y niñas ellas mismas promueven, o no, una educación no sexista y el respeto a la diversidad, y qué mensajes envían a través de los cuentos. Se favorece la toma de conciencia de los efectos de la dictadura de género; una participante expresa al respecto: “Los estereotipos no nos dejan ver las diferencias entre las personas”. También reconocen la responsabilidad que tienen en el mantenimiento del sistema patriarcal. Identifican el sexismo y la homofobia en los cuentos tradicionales, descubren los cuentos alternativos y diseñan un plan de acción para llevar a cabo en su centro. Al hacerlo se dan cuenta de que tener materiales alternativos no es suficiente para hablar con las niñas y niños sobre temas que en sus culturas son considerados tabú: necesitan trabajar con sus propios prejuicios y creencias. Entre los planes están crear un círculo de lectura para ellas mismas, involucrar a las familias en la creación de cuentos sobre sus hijos e hijas que rescaten su individualidad y usar los cuentos alternativos para explicar a los niños y niñas situaciones diferentes: la conformación de algunas familias, los gustos o preferencias de cada niño o niña, o situaciones difíciles, como la violencia intrafamiliar, la discriminación, la enfermedad o la muerte de un ser querido.

Para apoyar el uso de los cuentos se capacita a estudiantes universitarios de la carrera de Psicología a través de un taller de veinte horas en el que se cubren los mismos contenidos pero, además, se enfatiza el desarrollo psicológico en los primeros años de vida, la metodología participativa a nivel comunitario y el trabajo colaborativo con las educadoras. Las y los estudiantes capacitados asisten dos veces por semana a diferentes CIC, donde trabajan de manera conjunta con las educadoras para planear, implementar y evaluar “la hora del cuento”. De acuerdo a las necesidades detectadas por las educadoras, las y los estudiantes de Psicología escogen el cuento que quieren narrar (si es necesario lo adecuan a la población) y, de manera conjunta, lo llevan a cabo. Al final de la sesión evalúan los resultados y se planifica cómo dar seguimiento a los mensajes transmitidos, tanto a través de las actividades rutinarias como a través de otros cuentos.

Resultados preliminares

La formación integral se concluye en el mes de octubre del 2010. En ese momento se analizan los resultados de evaluaciones parciales llevadas a cabo al término de cada taller y de los informes finales que las educadoras entregan después de realizar su práctica comunitaria.

En general, todas las educadoras llevan a cabo procesos de transformación que se ven reflejados en su vida personal y en su forma de educar a los niños y niñas. Las coordinadoras de los CIC también reportan un cambio significativo en su trabajo en la Red Conecuitlani como producto de una mayor capacidad de escucha, el uso de técnicas de relajación y de respeto a la diferencia.

Las especialistas en terapia de reencuentro que participamos en este proyecto consideramos que la experiencia nos ha permitido seguir transformándonos como personas y mejorar y sistematizar nuestras habilidades, conocimientos y actitudes como facilitadoras de procesos de crecimiento psicosexual y de respeto a la diversidad en el ámbito comunitario.

En todos los centros se ha entendido el uso de los cuentos como una herramienta de cambio y se promueve la equidad de género y el respeto a la diversidad sexual, base fundamental para la creación de espacios y relaciones incluyentes y no discriminatorias. En los centros en los que participan los estudiantes universitarios, a la planificación semanal de las educadoras se añade el uso de los cuentos infantiles desde esta nueva visión.

Este proyecto nos ha permitido entrelazar la ciencia, la práctica y el activismo político en nuestro quehacer educativo.

para saber más

- ▶ **Altable, Charo (2006):** “El cuerpo, las emociones y la sexualidad”, en Carmen Rodríguez Martínez (comp.), *Género y currículo*. Madrid: Akal. pp. 169-196.
- ▶ **Altable, Charo (2010):** *Los senderos de Ariadna. Transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Granada: Octaedro.
- ▶ **Sánchez Sainz, Mercedes (2010):** *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Orientaciones Prácticas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- ▶ **Sanz, Fina (1990):** *Psicoerotismo femenino y masculino. Para unas relaciones placenteras, autónomas y justas*. Barcelona: Kairós.
- ▶ **Sanz, Fina (1995):** *Los vínculos amorosos. Amar desde la identidad en la terapia de reencuentro*. Barcelona: Kairós.
- ▶ **Sanz, Fina (2004):** *Del mal trato al buen trato*, en Consuelo Ruiz Jarobo y Pilar Blanco Prieto, *La violencia contra las mujeres: prevención y detección. Cómo promover, desde los servicios sanitarios, relaciones autónomas, solidarias y gozosas*. Madrid: Díaz de Santos, pp. 1-14.
- ▶ **Vandenbroeck, Michel (2011):** *Diverse diversities*. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional “Ambientes de cuidado y bienestar infantil: perspectivas múltiples”, México, abril, 2011.





Vivencias

Historia reflexionada de un maestro transexual y experiencias de jóvenes, madres y padres contadas en primera persona, en las que la racionalidad se mezcla con la emotividad. La vivencia formativa dentro y fuera de la escuela.

Trans-formar la Educación Primaria

Reflexiones de un maestro transexual



El autor, un profesor transexual que hizo su transición al género masculino sin abandonar las aulas, expone su experiencia desde tres condicionantes: su trabajo como maestro, las experiencias compartidas con otras personas transexuales y su papel como activista en este campo. Y reivindica una formación del profesorado que ayude a comprender la diversidad afectivo-sexual en todos sus estadios.

ÀLEC CASANOVA

Profesor de Primaria y activista por los derechos de las personas transexuales. Ha participado en programas de radio, documentales y reportajes sobre transexualidad. Pertenecer al Grup d'Identitat de Gènere i Transsexualitat del Col·lectiu Lambda de Valencia.

Empecé a trabajar como maestro en una academia de inglés, cuando terminé Magisterio, en esta misma especialidad, en 1993. Desde las oposiciones de 1997 hasta ahora, soy maestro en la educación pública y, aunque años más tarde terminé la licenciatura en Filología inglesa, nunca me he planteado

impartir clases en un instituto, sino que he decidido dedicarme a la Educación Primaria.

Haber realizado mi transición hacia el género masculino, después de cuatro cursos en varios colegios públicos, me ha permitido contrastar las diferencias de trato de la comunidad educativa hacia un

profesor no marcado como transexual y, posteriormente, marcado como transexual por la visibilidad mediática.

Durante los años en los que trabajé como profesor no marcado, todo fluía y encajaba dentro de un mundo exterior ajeno a mi condición interior o psicológica. Mi aspecto externo era el de una mujer que no entrañaba ninguna incoherencia entre su identidad sexual y su identidad de género. En aquella época, no tenía la capacidad de hacer frente a posibles cuestionamientos referentes a mi identidad, a mi orientación, o incluso a mi capacidad como maestro. Como persona perteneciente a una sociedad concreta, conocía las connotaciones que la palabra *transexual* comportan dentro del imaginario colectivo y que éstas configuran la aparición de prejuicios psicosociales. Por esa razón, intentaba transmitir una neutralidad de género que me permitiera “nadar y guardar la ropa”. En aquel momento, ni me consideraba transexual, ni pensaba que esa condición fuese a afectarme nunca ya que, desde mi punto de vista, yo me sentía un hombre que había nacido con un cuerpo equivocado.

Gracias a la terapia psicológica que llevé a cabo años más tarde, llegué a superar, entre otras cosas, la transfobia internalizada y el miedo que me producía la exposición pública, debido al hecho de trabajar como profesor en un colegio. Antes de empezar mi transición, me sentía observado por toda la comunidad educativa, aunque en realidad no fuese así; durante esta fase, el estrés se multiplicó por mil ya que seguía trabajando y, además, tenía que hacer frente a unos cambios físicos paulatinos que debía encajar y soportar al tiempo que impartía clases. Yo fui uno de los pocos hombres transexuales afectado con un acné agudo en la cara, debido a la hormonación y, aunque durante un largo periodo de tiempo estuve luchando contra él con Roacután –prescrito por el dermatólogo–, no dejé de impartir clases, aun sabiendo que cabía la posibilidad de que supurara en cualquier momento. Además de esto, “el test de la vida real” –que nos exige el protocolo que marcan los psicólogos– nos obliga, a todas las personas transexuales, a vivir según el género sentido aunque no hayamos hecho ni un solo cambio, ni de hormonación, ni de cirugía, ni de documentación obligatoria o DNI. Así, pues, seguramente como otros compañeros de transición,

tuve que llevar en el trabajo, durante cierto tiempo, una faja que masculinizara mi pecho y soportar una menstruación que seguiría ahí hasta que las hormonas la eliminasen.

Las herramientas que me proporcionó la terapia psicológica me ayudaron a ir procesando mentalmente el cambio, a hacer frente a las interacciones con la comunidad educativa y a comprender que la palabra transexual, la transexualidad o las personas transexuales no somos culpables del estigma que la sociedad da a su significado real; estos prejuicios solo los mantiene el desconocimiento acerca del hecho transexual.

Queramos o no, debido a la transfobia social, las personas transexuales que trabajamos de cara al público afrontamos el riesgo de la visibilidad, aunque ésta no sea pública ni manifiesta, debido a los cambios que se van produciendo en nuestro cuerpo. Es muy duro ver cómo pueden llegar a desaparecer relaciones del entorno personal, por lo que la colaboración, el apoyo y la empatía en el ámbito laboral se convierten en una parte fundamental

en la superación de las dificultades que entraña este proceso.

Por este motivo es necesario que los psicólogos de las unidades médicas de las consejerías de educación sepan cómo afrontar la transición de un profesor o profesora transexual en su lugar de trabajo; en mi caso este hecho fue fundamental. También los equipos directivos del centro, si no saben cómo hacer frente a la situación, deben buscar el asesoramiento de la unidad médica y de la persona transexual: no se puede forzar a nadie a que haga pública dicha condición ante la comunidad educativa si su deseo es que permanezca oculta. Para ello hay que facilitar otras vías, entre ellas la de poder cambiar de centro mediante el concurso de traslados.

Si tenemos en cuenta lo que acabo de exponer y que el proceso de cambio requiere un gran esfuerzo psicológico y emocional, es lógico que la mayoría de compañeras y compañeros que ejercen como docentes no hagan pública su condición de transexuales y prefieran cambiar de centro de destino antes que afrontar la

Materiales para trabajar la transexualidad

Como recursos de ayuda a abordar el tema de la transexualidad con el alumnado, hay que citar en primer lugar una “*Guía didáctica sobre transexualidad para jóvenes y adolescentes*” elaborada por la Comisión de Cultura de la asociación COGAM (<http://www.cogam.es/>) de Madrid, a su vez miembro de la FELGTB.

También recomiendo la película ‘*Mi vida en rosa*’, de Alain Berliner, apta para todos los públicos. En ella acompañamos a un niño de unos 9 años y a su familia en el descubrimiento de su transexualidad. El tono y el lenguaje que se utilizan son perfectamente asequibles para alumnado de segundo, tercer ciclo de Primaria y cursos posteriores.

Los colegios, como he mencionado antes, pueden contar con las diferentes asociaciones LGTB que tengan cerca, como es el caso del Col·lectiu Lambda en València (<http://www.lambdavalencia.org/>). Esta asociación tiene publicada una guía sobre transexualidad, además de un estudio sobre homofobia y transfobia en el ámbito educativo, realizado durante el curso 2007-2008, cuyo resultado se puede leer íntegramente en <http://www.lambdavalencia.org/documentos/13/4/Lambda-homofobia-y-transfobia-en-el-ambito-educativo.pdf>.

Además, se puede contactar con la FELGTB a través de su página web: <http://www.felgtb.org/>. Dentro del ámbito educativo, la FELGTB ha puesto un gran interés en ir creciendo en conocimientos, materiales y ámbito de incidencia. El año pasado se celebraron en Canarias las II Jornadas de Educación en la Diversidad Afectivo-Sexual en las que se trabajaron materiales y estrategias para abordar la transexualidad en las escuelas.

Otra fuente de información (aunque esta vez en inglés) para preparar unidades didácticas, es la página web de la Red de Educación Gay, Lésbica, Heterosexual, (Gay, Lesbian Straight Education Network <http://www.glsen.org>).



presión con la que la comunidad educativa los suele cargar.

Un camino hacia el respeto

En el año 1983 fueron despenalizadas las operaciones de reasignación genital; desde entonces ha hecho falta un largo camino que guiara a la sociedad en el respeto hacia las personas transexuales y sus derechos: solo a partir del año 2007 se ha reconocido el derecho legal a cambiar el nombre y el sexo en el Registro Civil, mediante la "Ley de Identidad de Género" (Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. BOE núm. 65), con la cual empezamos a tener derechos jurídicos. También es reciente la creación de Unidades de Identidad de Género dentro de la sanidad pública de algunas comunidades autónomas, a través de las cuáles se nos reconoce el derecho al bienestar psicológico y a una salud integral.

Considero que es importante mantener fresca la memoria colectiva y consolidar en la sociedad estos logros legales mediante un sistema educativo que contemple la ingente tarea de educar en la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género. Esta formación no puede dejarse exclusivamente en manos de las asociaciones y los colectivos LGTB, que im-

parten cursos y seminarios en los centros que lo solicitan, ya que compete a toda la comunidad educativa. Las personas transexuales –tanto como las homosexuales– formamos parte de la sociedad que estamos educando, pero si no nos implicamos toda la ciudadanía, corremos el riesgo de retroceder y no afianzar los avances que se han ido consiguiendo.

Como he mencionado anteriormente, en mi caso tuve la suerte de que la inspección médica me ayudara a incorporarme al nuevo centro de destino en el que llevé a cabo parte de mi transición. En la reunión que mantuvimos el psicólogo y yo con la jefa de estudios, éste le explicó la situación y le pidió discreción cuando llegara cualquier documento con mi nombre anterior. Ella aceptó llamarme por el que había elegido en vez del que figuraba en mi DNI y guardaba toda la correspondencia en su despacho para entregármela personalmente. Fue una experiencia extraordinaria porque sentía el apoyo de mis compañeras y compañeros, por lo que les estoy profundamente agradecido.

Desgraciadamente esta reacción no fue la que produjo en otros centros en los que trabajé posteriormente. Mientras aquella jefa de estudios me dijo "aquí no viene la gente a confesarse", dándome a entender que no le preocupaba en absoluto mi condición transexual, en otros centros, a pesar de que yo no se la hubiera comentado a nadie, como era visible en los medios de comunicación, por mis artículos como activista y por mi participación en documentales relacionados con la transexualidad, tuve problemas con la dirección o las jefaturas de estudios. Me reprochaban no habérselo explicado y afirmaban que en ese caso "me habrían podido defender mejor". De este modo, me trasladaban indirectamente la responsabilidad de su no-actuación, cuando ésta procedía de su propia inexperiencia en el trato con personas transexuales.

Posteriormente, tras entablar amistad con algunos compañeros y compañeras, me enteré de que, como yo ya me ima-

ginaba, habían llegado quejas sobre mí, de otras maestras y maestros, así como de algunas madres y padres. Para quienes no aceptaban de buen gusto mi presencia, llegué a ser como una especie de chiste o mofa dentro del currículo oculto del centro; mientras, los padres o madres que se habían quejado se preguntaban cómo podía ser que se permitiese que hubiera maestros transexuales, que se les dejase ejercer, y que, encima, les tocasen a sus hijos o hijas.

Toda esta presión me habría colapsado y me habría abocado a una depresión segura si no hubiese sido por la gran dosis de autoestima que recuperé en la terapia psicológica. Como transexuales no tenemos ninguna obligación de informar sobre nuestra identidad de género, pues esta pertenece al ámbito privado. Por otro lado, además, tenemos derecho a reivindicar mejoras en las leyes que regulan nuestra identificación, nuestra salud, nuestros derechos laborales, etc. Si decidimos, o no, visibilizarnos para luchar por ello, es una decisión personal que debe respetarse en el lugar de trabajo.

A diferencia de las personas adultas, mi alumnado, después de haberme incorporado en las aulas como Àlec, siempre me ha percibido como un hombre, su maestro. Nunca ha tenido dudas acerca de mi género masculino, ni acerca de mi identidad sexual. Solo alguno de ellos, cuando sus padres, madres o algún conocido les ha comentado algo al respecto, o si me han visto en algún documental, me ha hecho algún comentario.

El profesorado de las escuelas debe formarse para comprender la diversidad afectivo-sexual que compone la sociedad. Debe tener en cuenta, además, que en sus aulas habitan ya las alumnas y los alumnos que son –o pueden llegar a ser– transexuales, lesbianas, gays o bisexuales y que, para no convertirse en personas adultas frustradas e infelices, necesitan referentes válidos con los que reforzar la autoestima y aprender a establecer lazos afectivos sanos y fuertes.

También tenemos que recordar que el alumnado de orientación heterosexual, aunque podría crecer percibiendo la diferencia como riqueza, sigue siendo educado con los tópicos y los prejuicios que fomentan la discriminación y el odio irracional hacia la diversidad sexual, y que esto sigue sucediendo no solo en el ámbito social sino también en la escuela.

Hablemos de diversidad sexual



El voluntariado de un colectivo de homosexuales, transexuales y bisexuales imparte, en distintos institutos, charlas sobre diversidad sexual con el doble propósito de aportar referentes positivos a los jóvenes que no son heterosexuales y hacer que los demás empaticen con ellos. Al alumnado, las dos horas de diálogo y debate les parecen insuficientes: siempre piden más tiempo porque les quedan dudas por aclarar.

SEBASTIÁN FONTANA

Abogado, especialista en Derecho de Familia, y voluntario del Grupo de Educación del Col·lectiu Lambda.

MARÍA JOSÉ FERRIOLS

Profesora de ESO y Bachillerato en el IES Tavernes Blanques y coordinadora del Grupo de Educación del Col·lectiu Lambda.

Correo-e: educacio@lambdavalencia.org

<http://www.lambdavalencia.org>

Desde hace unos años, el voluntariado del área de Educación del Col·lectiu Lambda, de lesbianas, gais, transexuales y bisexuales, realiza la charla-taller "*Parlem de diversitat sexual*" ("Hablemos de diversidad sexual") en diversos institutos de València, normalmente a chicos y chicas de entre quince y diecisiete años, estudian-

tes de tercero y cuarto de ESO y de primero de Bachillerato, aunque también hemos intervenido en algún instituto de Formación Profesional y en otro tipo de centros y asociaciones. Antes de empezar a dar estas charlas no sabíamos qué nos íbamos a encontrar, pero cualquier expectativa previa ha sido ampliamente superada.

Los grupos nos esperan con una mezcla de curiosidad (¿Qué nos irán a contar los gays y las lesbianas? ¿Cómo son?...) y, precisamente, nuestra intervención persigue dar respuesta a sus interrogantes y cumplir un doble objetivo: por un lado, que los estudiantes que son lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGTB) sientan que hay algo, más allá de su instituto, que no están solos y, que si sufren acoso e incompreensión, sepan que existe un grupo de adolescentes en Lambda en el que pueden integrarse, en el que pueden expresar quiénes son sin necesidad de fingir; y por otro lado, que el resto de sus compañeros y compañeras comprendan que las personas cuya orientación sexual es diferente tie-

nen sus mismos derechos; por ello hablamos de igualdad, de legislación, de historia y de visibilidad. La meta final, en definitiva, es que, al final de la charla, el alumnado LGTB se sienta arropado no solo por un colectivo externo al instituto sino por el resto de los adolescentes, porque estos perciban el mundo desde una perspectiva no heterocéntrica y vean que las personas LGTB somos "normales y corrientes".

Un día de charlas

Un día de charlas empieza cuando llegamos al centro. Normalmente acudimos dos personas (un chico gay y una chica lesbiana), para introducir matices diferentes; de hecho, cuando no ha sido así, siempre lo han echado en falta. Nos recibe el orientador u orientadora del centro, que nos lleva al aula donde impartiremos la charla. Allí ponemos carteles del Col·lectiu Lambda –que defienden una educación plural con lemas como "Una escuela sin armarios", por ejem-

plo– y preparamos el material. Suena el timbre y en el momento en que vemos agolparse a un montón de adolescentes en la puerta, sabemos que llega la hora de la verdad, la de enfrentarnos a todos los prejuicios y tabús que transmiten sus preguntas y sus comentarios.

La forma de situarse en el aula es muy curiosa; parece que no hayan pasado los años porque, aunque son libres de sentarse donde quieran, los chicos suelen hacerlo a un lado o en la parte de atrás, y las chicas en el otro o en la parte de delante; raramente se mezclan; se siguen segregando según el sexo.

Después de comentar los carteles y el título de la intervención, siempre muestran interés por el tema del que vamos a hablar: diversidad sexual. La charla comienza con un PowerPoint a partir del cual vamos explicando la diferencia entre sexualidad y reproducción, contemplando la sexualidad desde una visión integradora, como fuente de bienestar, más allá de las relaciones coitales o genitales. Para comprender por qué se condena la diversidad sexual nos remitimos



al binarismo esquemático de los roles de género y al encumbramiento de los valores sociales considerados masculinos frente a los femeninos, base del sexismo y, en consecuencia, de la homofobia y la transfobia, para desmontar la creencia de que las personas que “traicionan” esos roles sociales asignados merecen un estigma.

Explicamos, entonces, qué es la orientación sexual y las etiquetas que la sociedad occidental ha creado para algunas formas de sexualidad (homosexual, hombre-gay, mujer-lesbiana, bisexual), pese a que su complejidad escapa a cualquier clasificación taxonómica, pues la homosexualidad, como la conocemos hoy, es una construcción reciente, del siglo XIX. Comentamos brevemente algunas consideraciones sobre la homosexualidad a lo largo de la historia y les sorprende la normalidad y las peculiaridades con que se vivía en la Roma y la Grecia clásicas, y que acabaron con el triunfo del judeo-cristianismo –que la condenó como “pecado nefando” y “sodomía”–, su posterior medicalización por considerarse una

enfermedad sexual y la inclusión de ésta en los códigos penales, como delito, hasta hace bien poco. También ponemos ejemplos de cómo se vive (y se sufre) en otras culturas.

No se trata de una clase magistral; nuestra tarea consiste precisamente en que el alumnado se involucre y participe. Por ello, introducimos anécdotas personales que actualizan el discurso y llevamos material audiovisual adicional, para analizar algunos anuncios publicitarios y películas o series de televisión famosas, en las que se reflejan conflictos que tienen que ver con la homosexualidad. Por citar un ejemplo, a partir de algunas escenas de la serie norteamericana *Glee* –en las que se muestra el conflicto emocional de una adolescente que quiere a otra–, generamos un debate acerca de lo que “debería ser” y “lo que es”, a pesar de todo, la realidad, y aprovechamos para incidir en la invisibilidad de las mujeres lesbianas.

También tratamos el tema de la invisibilidad en ámbitos que pasan desapercibidos, como el deporte. Para ello utiliza-

mos un PowerPoint en el que aparecen deportistas –hombres y mujeres– que, o bien han declarado que son homosexuales, o bien han animado a salir del armario a colegas que lo son: tenistas como Martina Navratilova o algunos medallistas olímpicos. Este apartado suele generar mucha controversia y provocar sorpresa, porque la mayoría de los chicos generalmente niega que haya homosexuales en el fútbol o en el baloncesto, por ser deportes “muy masculinos”. La mayor parte del alumnado es heterosexual, por ello uno de los objetivos fundamentales, como comentábamos, es que comprendan que el punto de vista heterocéntrico lo domina todo, tanto la historia, en la que se obvia cualquier referencia a la homosexualidad, como las relaciones sociales, en las que siempre se presupone la heterosexualidad de todas las personas.

Una vez que hemos explicado la orientación sexual pasamos a trabajar la cuestión de la identidad de género para poder hablarles de la transexualidad, de la que tienen escaso o ningún conocimiento, pues suelen asociarla al travestismo

Los objetivos del taller

La charla-taller “Parlem de diversitat sexual”, que el Grupo de Educación del Col·lectiu Lambda ofrece a los centros educativos que lo solicitan, persigue los siguientes objetivos:

- Explicar conceptos básicos de Educación afectivo-sexual (en especial, los relativos a la orientación sexual, la identidad de género y la diversidad familiar) y resolver todas las dudas que puedan surgir en el contexto del taller.
- Informar de manera positiva y actualizada sobre la homosexualidad, la bisexualidad, la transexualidad y la homoparentalidad.
- Reforzar la empatía ante cualquier expresión individual de identidad de género u orientación sexual.
- Rechazar las actitudes discriminatorias que se dan en la sociedad y, por ende, en nuestras aulas, especialmente las relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género, con el fin de erradicar los prejuicios y las actitudes homofóbicas y transfóbicas.
- Presentar de forma natural la diversidad familiar actual y hacer visibles a las familias homoparentales, así como manifestar el derecho de las hijas e hijos de éstas a recibir una educación que los incluya.
- Propiciar en la adolescencia actitudes de aceptación, respeto y buen trato hacia las personas LGTB.
- Orientar a los alumnos y alumnas LGTB, presentes en las aulas, aportándoles referentes positivos.
- Reforzar la autoestima, el crecimiento personal y la autopercepción positiva del alumnado LGTB, dentro del centro educativo.
- Informar al profesorado sobre los recursos educativos más adecuados y actuales con los que puede contar, para tratar la diversidad sexual.
- Ayudar al profesorado del centro en su labor educativa cotidiana, ya que la presencia directa del voluntariado del Col·lectiu Lambda es un ejemplo más que muestra la labor de integración social que también llevamos a cabo las personas LGTB.
- Asesorar a cualquier docente que solicite nuestra ayuda en temas de diversidad sexual.
- Entregar material didáctico gratuito. Todo el material del que disponemos, también el que utilizamos en las charlas, está disponible en la sede de la asociación de manera gratuita.

o al transformismo. Les explicamos, entonces, la diferencia entre el sexo biológico y la percepción de la identidad de género que cada cual tiene de sí mismo, y que no siempre coinciden. Les pasamos unas diapositivas en las que se ven los cambios físicos de las personas transexuales durante el proceso de reasignación sexual y realizamos una dinámica que consiste en averiguar quién es, o no, transexual a partir de una serie de fotografías. Su sorpresa es mayúscula porque suelen desconocer casi todo acerca de la transexualidad; incluso en uno de los institutos que hemos visitado había una alumna transexual y los demás desconocían la condición de su compañera.

El último núcleo temático de la charla está ligado a los derechos humanos. La homofobia y la transfobia son dos de las causas de acoso escolar más importantes. Exploramos las causas externas que provocan el odio o el rechazo a las personas LGTB (homofobia y transfobia sociales); las internas, pues el odio hacia uno mismo es una de las consecuencias directas de esta presión social (homofobia y transfobia internalizadas), y otras causas inmediatas, como el fracaso escolar e incluso el suicidio de muchos adolescentes por acoso. Tan grave es el número de muertes en Estados Unidos que este hecho ha llevado a lanzar una gran campaña, tanto por parte de los poderes públicos como de asociaciones y personas del ámbito del deporte y la cultura nacional, para la concienciación y la lucha contra esta lacra. No se trata de dramatizar, pues no suele haber muchos homófobos en las clases, pero el alumnado debe comprender que el problema se genera cuando no se hace frente a los ataques, cuando se ríen las bromas a quien las hace o, simplemente, cuando se mira hacia otro lado, en vez de ponerse al lado del compañero o compañera acosados.

Generar diálogo y debate

Lo más importante de estas charlas es generar diálogo y debate, intentar que empaticen con el voluntariado que las lleva adelante (hacerles ver que estuvimos ahí, que un día fuimos también estudiantes); que comprendan, además, que en el centro hay personas LGTB –alumnado y profesorado– que sufren acoso o in-

comprensión cada vez que no pueden manifestarse tal y como son; que cualquier orientación sexual e identidad de género merece el mismo respeto porque todas son igualmente dignas.

Después de dos horas con los estudiantes, parecería que deberían mostrar cansancio y ganas de terminar, pero sucede lo contrario. Los contenidos son muchos, los debates interesantes, las cuestiones por tratar se multiplican; por eso, cuando les pasamos la pequeña encuesta final, anónima por supuesto, para saber qué les ha interesado más o qué han echado en falta, la opinión es unánime: tiempo, quieren más charlas de ese tipo porque existen muchas dudas que no se han aclarado. Esa es la razón por la cual la charla continúa de manera informal en los pasillos o en la mesa del profesor, comentando temas que se han quedado en el aire. Dejamos también una dirección de correo electrónico, una especie de tutoría LGTB, para que nos pregunten todo aquello que por cualquier razón no han podido o no se han atrevido a preguntar en la charla. Nuestra valoración es que esta fórmula está dando buenos resultados porque consultan dudas y amplían algunos aspectos de lo que se ha explicado en la charla. En la misma línea informativa, en estos momentos acabamos de poner en marcha una cuenta en Twitter, con el objetivo de continuar con los debates a través de una red social que utilizan a diario.

Para que el alumnado pueda expresarse sin ningún temor ni vergüenza, pedimos que el profesorado no asista a la charla, porque así la participación es abundante y enriquecedora. Aunque parezca que la tecnología del siglo XXI puede resolverlo todo, nos encontramos con que los pudores de la mayoría de las familias y el tabú sexual en la escuela hacen que la ignorancia respecto al mundo LGTB esté bastante extendida. Como anécdotas interesantes podemos recordar que un chico español negro nos decía que, precisamente por ser negro, no tenía nada que ver con los gais porque *"¡no hay gais negros!"*; otro alumno comentaba, muy seriamente, que si veía a dos chicos dándose un beso le daba asco; una chica confesaba que entre sus amigas había una lesbiana y le daba miedo dormir en su casa.

En estos ejemplos se trasluce el miedo

atávico a lo desconocido, a lo diferente, al estereotipo del gay o la lesbiana malvados; es el mismo miedo que impulsa a otras discriminaciones, como el racismo. Estas charlas sirven, precisamente, para paliar dicho desconocimiento, no solo para impartir unos conocimientos teóricos mínimos, acerca de la orientación sexual y la identidad de género.

En general, la respuesta de las chicas y los chicos es muy positiva, incluso entre quienes se muestran homófobos a priori, ya que esta actitud suele ser una pose derivada de la inseguridad de la adolescencia o de la necesidad, sobre todo en los chicos, de reafirmarse como heterosexuales delante de los demás. En efecto, hemos tenido la suerte de asistir a auténticos debates acerca del matrimonio o la adopción, de escuchar alegatos a favor de la libertad para que cada cual sea lo que quiera o en defensa de las familias homoparentales; también hemos sentido su curiosidad sana, que indaga en nuestras vivencias personales preguntándonos cómo somos y cuál es nuestro día a día, si estamos casados o casadas o no, si tenemos pareja, cómo se lo dijimos a nuestros padres y madres, cuál fue nuestro primer beso, cómo lo supimos, etc.

A lo largo de estos años nos hemos encontrado con profesores y directores receptivos, aunque también hemos oído comentarios increíbles que procedían de personas formadas: un jefe de estudios, en una pausa, nos contó que se había sorprendido mucho porque, en la sala de profesores, otros compañeros y compañeras le habían preguntado cómo éramos; lo que nos hace ver la necesidad de estas charlas para toda la comunidad educativa.

Tratamos, en definitiva, de que el tema de la homosexualidad y la transexualidad pasen a ser tan normales que algún día no haya que explicar nada sobre ellos, que sean una característica identitaria más, ya que la igualdad no se alcanza solo con la existencia de leyes sino con la comprensión, el conocimiento y el apoyo de la inmensa mayoría de la sociedad que se confiesa heterosexual. Ese conocimiento puede llegarles sesgado y envenenado desde los grupos políticos, sociales y religiosos contrarios a nuestros derechos, o puede ser clarificador, adecuado y positivo, si parte de nosotras y nosotros mismos.

Sexualidades enredadas



Ocho jóvenes de un colectivo integrado por lesbianas, gais transexuales y bisexuales responden sin tapujos a preguntas sobre sus sentimientos, ideas y expectativas en torno a la sexualidad y las redes sociales, en las que, cada vez más, encuentran lo que las aulas les niegan: la manifestación de su identidad sexual, sus conflictos, deseos, expectativas y experiencias corpóreas y afectivas.

MARÍA LOZANO ESTIVALIS

Profesora de Pedagogía de los Medios
de Comunicación y, Teoría y Sociología
de la Comunicación.

Universidad CEU Cardenal Herrera, Valencia.

Correo-e: mlozano@uch.ceu.es

La mayoría de los adolescentes construyen hoy su subjetividad transitando, también, por los espacios virtuales de Internet. Como seres sexuales, parten de una vivencia de sus cuerpos, de sus emociones y de sus deseos, atravesada por múltiples discursos. Si esta

experiencia siempre ha resultado conflictiva, los nuevos sistemas comunicativos la convierten en toda una peripecia plagada de tensiones y oportunidades.

En el caso de los chicos y las chicas lesbianas, gais, transexuales y bisexuales (LGTB), la aventura incluye las connota-

ciones de una sexualidad minoritaria que, según los esquemas dominantes, no es normativa sino marginal, desviada o excepcional. Pero ¿cuál es el valor que estas personas jóvenes dan hoy por hoy a dichos marcos de percepción? y ¿cómo los integran en sus vidas? La multiplicidad de relatos, imágenes y puntos de vista sobre la diversidad sexual existentes en la red, ¿pueden hacer cambiar las reglas de juego y facilitar la igualdad en este terreno? Y, sobre todo, ¿contribuyen las redes sociales a dar mayor estabilidad, libertad y posibilidades expresivas a esta gente joven, en el desarrollo de su identidad personal y social?

En el aún muy incipiente debate teórico hay quien recela de Internet porque convierte a los sujetos en producto de consumo y porque comercializa las relaciones humanas. Así, por ejemplo, cuando se anuncia un “foro gay”, o un “espacio lésbico”, o cuando se habla de “redes rosa”, se estaría vendiendo a los anunciantes un lugar de intercambios personales sobre los que dirigir sus mensajes publicitarios a un determinado público objetivo. Otras voces inciden en los efectos que puede producir, en individuos en pleno desarrollo de su personalidad, someterse a los vaivenes de una comunicación superficial, frenética y contradictoria. En plena adolescencia, la convulsión por comunicar con los iguales obedece a la necesidad de mostrarse a sí mismo en la plaza pública de la Red, con palabras e incluso con imágenes.

Cambiar de interlocutores y de grupos sin más vínculo que el intercambio virtual de secuencias aisladas de la propia vida puede dificultar el crecimiento personal y llegar a construir sujetos más vulnerables, caprichosos e inseguros. Sin embargo, también hay quienes saludan las nuevas posibilidades tecnocomunicativas como un modo positivo de transgredir las normas convencionales de las relaciones sexuales y de reinventar hasta el infinito las identidades relatadas. De este modo, la libertad de poder ser como se quiera, cuando se quiera, rompe barreras y elimina miedos a presentarse tal y como se quiere ser. Todo un campo, en definitiva, para la reflexión y el análisis, del que no deberíamos sustraernos quienes estamos vinculados profesional, política y vitalmente con la educación.

Sin embargo, la importancia de estos asuntos no coincide con las necesidades

de bastantes administraciones y, en general, con el ritmo de la institución escolar. No solo estamos lejos de abordar la problemática de las sexualidades, a través de los espacios virtuales, sino que todavía hay gobiernos que incluso se atreven a negar la conveniencia de trabajar la diversidad afectiva y sexual en los colegios e institutos. Como en tantas otras cosas, mientras los teóricos discuten y algunas decisiones políticas retrasan las actuaciones pedagógicas, la realidad continúa tozuda y cada vez más chicos y chicas encuentran en las redes sociales lo que las aulas les niegan: la manifestación de su identidad sexual, sus conflictos, deseos, expectativas y, experiencias corpóreas y afectivas. Al tiempo que determinados centros cierran armarios a la pluralidad de afectos e identidades, los jóvenes salen todos los días al campo abierto de Internet. Sin haber adquirido todavía una suficiente distancia reflexiva de sí mismos y en un viaje no exento de riesgos, en el que todo conocimiento es ambiguo y cambiante, parece prudente empezar a conocerlos en sus nuevos usos comunicativos.

“Yo quiero que me entiendan”

Nos acercamos a la experiencia de ocho jóvenes que forman parte del Espacio Adolescentes del Col·lectiu Lambda, de Valencia, integrado por lesbianas, gais, transexuales y bisexuales de hasta dieciocho años. El grupo, que se reúne todos los viernes, responde sin tapujos a preguntas sobre sus sentimientos, ideas y expectativas, en torno a la sexualidad y a las redes sociales. En el encuentro surgen reflexiones, paradojas, muchas dudas y la confirmación de la necesidad de que los centros educativos aprendan a escuchar a las identidades sexuadas de quienes los habitan.

Adrián, Richi, Carol, Cristian, Álvaro, Alexa, Julián y María José, casi todos al filo de los dieciocho años, cursan primero de Bachillerato. Les gusta comunicarse por Internet a través de programas de mensajería instantánea, como *Messenger*, y de redes sociales como *Facebook*, *Tuenti* y *Badoo*. Les pregunto por qué usan estos medios y coinciden en señalar la facilidad con la que permiten contactar con gente nueva y establecer relaciones. Para Adrián fue decisivo: “Si no es por Internet, yo ni por asomo conozco gente

gay”. Adrián vive en un pueblo pequeño y, tras una dura experiencia de rechazo, agresiones e insultos por su orientación sexual, se sentía solo hasta que empezó a relacionarse por vía electrónica. Buscaba a gente que lo aceptara como es, personas con las que dialogar, organizar encuentros, compartir cosas y ligar. Como él, muchas personas LGTB buscan apoyo en foros sociales. De hecho, proliferan las páginas especializadas que les facilitan encuentros, informaciones y todo tipo de recursos. Sin embargo, aunque conocen estos foros, estos chicos y chicas piden otra cosa. “Yo no pongo en mi perfil que soy homosexual”, advierte Julián, “ni entro en sitios exclusivos para gais, me sobra *Tuenti*, *Facebook* y demás, para entrar en contacto con otras personas”.

Reconocen la aportación de estas redes “especializadas”, pero exigen poder mostrarse tal y como son, sin espacios reservados. “En realidad, cuando hablas con alguien, lo que de verdad quieres es que te entienda, aunque no *entienda*”. Se reafirman en que ahora es más fácil encontrar amistades cotejando perfiles que muestran aficiones, gustos y tendencias. De hecho, todos tienen amigos y amigas a quienes conocen solo a través de Internet.

Surge la duda sobre la estabilidad de este tipo de relaciones. En la red encontramos historias de personas que se comunican durante cuatro o cinco años, por esta vía, hasta que deciden encontrarse cara a cara. A veces el desenlace de estas situaciones es la ruptura, otras no. En cualquier caso, el cambio de condiciones comunicativas —de lo virtual a lo presencial— va a afectar sustancialmente a la percepción que tienen de sí mismos y de su relación. En nuestro grupo se habla de relaciones más o menos esporádicas, variables y fragmentadas, cuyo vínculo se establece en torno a afinidades concretas e intereses comunes. Les pregunto si tienen amistades en su barrio, su instituto, o en la propia asociación en las que apoyarse y construir esa red de afectos y, en general, aseguran que sí. Entonces, ¿para qué seguir sumando tantos contactos en Internet? La respuesta es inmediata: para ligar. La utilidad de la Red se desplaza, en este caso, de las connotaciones afectivas de la amistad a las convenciones en torno a las relaciones amorosas y sexuales.

Estos chicos y chicas coinciden en que, para ligar, una persona LGTB lo tiene más

difícil que una heterosexual. “En el instituto los hetero se pasan, exageran”, se queja María José. Les molesta no poder expresarse, como lo hacen sus compañeros y compañeras, por las miradas, los coqueteos o las burlas que puedan advertir en su entorno. Aunque han tenido la suerte de no haber experimentado tanta violencia como Adrián, admiten que temen el rechazo y que sin Internet les resultaría mucho más difícil ligar con personas de su mismo sexo.

Alexa es muy tímida, en el grupo apenas habla y, cuando le pregunto, coincide en que le resulta más cómodo expresarse por la Red. “En un chat es mucho más fácil entrarle a alguien que en la calle o en el instituto” asegura Richi. “En su perfil, ves si tienes o no algo en común”, añade Carol, “y no es como entrar cara a cara, tienes más tiempo para pensarlo”. Esto último choca con las características

de algunas redes como *Badoo*, que se vende precisamente por la instantaneidad de las citas. Esta red, que cuenta con unos cien millones de usuarios, es un híbrido entre redes cerradas del estilo *Tuenti* y las páginas de contactos. Tiene una aplicación de posicionamiento geográfico que localiza a quien la usa desde su móvil y permite citas inmediatas. “Aquí mismo y ahora mismo”, promete la publicidad. La compañía propietaria subraya la importancia de las citas sociales o citas informales que sustituyen a las románticas, más basadas en afinidades. “Se trata de conocer a mucha gente, en muy poco tiempo, de un modo divertido y relajado”, asegura uno de sus directivos.

Planteo un supuesto. Soy una adolescente que siente atracción por otras chicas, pero tengo muchas dudas y miedo a que me rechacen. ¿Me aconsejáis salir del armario a través de Internet?

Richi es muy tajante: “Si no sabes lo que te gusta, los chats como *Badoo* son una bomba de relojería. El 90% de las personas que entran son para quedar en la estación de Renfe, a tal hora, para hacer tal”. Hay que seleccionar las redes en función de lo que se quiera. Por ejemplo, puedo conocer a alguien afín a mi perfil en *Facebook* o *Tuenti*, y mantener conversaciones de todo tipo. Si se tercia, quedo con esa persona a través de *Messenger* y podemos tener sexo virtual. Pero si lo que quiero es un contacto inmediato o una relación sexual esporádica, cara a cara, puedo usar *Badoo*.

Nada que esconder

La claridad con la que exponen las diferencias entre las redes sociales contrasta con la ambigüedad de las expresiones



sobre sus relaciones personales. Hablan de afecto, cariño y deseo de una forma mucho más desordenada, sin fronteras claras ni objetivos definidos. Su orientación sexual está en la base de todas sus respuestas, pero ¿qué entienden por sexualidad? Parece que no les resulta tan fácil como explicar el uso de Internet. Tras algunos titubeos iniciales, las respuestas evidencian que les resulta más sencillo conseguir lo que quieren en la Red que tener claro qué es exactamente lo que necesitan.

Para Julián, la sexualidad es una forma de ser que, en el caso de la homosexualidad, supone tener una vida social más difícil. Adrián da un paso más y se identifica abiertamente con su orientación sexual: “Yo llego al instituto y el primer día digo que soy gay, así ya saben lo que soy”. Álvaro se define de otra forma: “Soy boliviano y vivo aquí desde hace dos años, no he ocultado nunca que me gustan los chicos y no he tenido ningún problema, pero tampoco la necesidad de decirlo; en el instituto lo dije el segundo año”. Lo cuenta cogido de la mano de su pareja, Cristian, para quien la sexualidad se define como “lo que sientes” por otra persona.

La relación entre sexualidad y sentimientos se repite en varias intervenciones. Según Carol, la sexualidad es una manera de expresar las emociones y de intercambiar experiencias: “Es sentirse correspondido, querido, compartir, no tener nada que esconder”.

Insisten en la necesidad de no ocultarse, de ser libremente como cada cual se siente. Pregunto si alguna vez han mentido en sus perfiles de Internet o saben si alguien lo ha hecho. Sobre lo primero dicen que no, aunque hay excepciones: han cambiado la edad, para poder participar en algún chat con restricción de dieciocho años, o la localidad donde viven. Acerca de las mentiras de otras personas, aportan ejemplos. “Muchos chicos se hacen pasar por chicas para ligar con lesbianas”, dice María José. Parece que es una práctica bastante habitual, hasta el punto de que ya se detectan muletillas o expresiones que pueden ponerte en alerta sobre la falsedad de tu interlocutora. Adrián también alude a un código interno para detectar falsos homosexuales. “Además, los gays engañan mucho”, continúa, “muchos no dicen la edad que tienen”. Sorprende la

rotundidad con la que rechazan este aspecto, sobre todo cuando reconocen que en alguna ocasión también han ocultado los años que tienen.

Adrián y Richi cuentan que les “han en-trado”, para ligar, niños de hasta ocho años. “Y luego están los que te ven como un trozo de carne”, asegura Adrián, quien insiste en que “no hay que fiarse”. En cualquier caso, prestan atención a los perfiles de quienes quieren contactarlos, tanto a las fotografías como a lo que dicen de sí mismos. “Cuanto más cosas ponga, mejor, porque puedes detectar un engaño”. Sin embargo, a María José y a Julián no les gusta que haya muchas cosas en el perfil, “porque da la sensación de que lo sabes todo de esa persona. ¿Cómo empiezas entonces con ella? ¿Cómo le entras?”. Como se ve, son cuestiones similares a las preocupaciones existentes en las primeras relaciones erótico-afectivas de cualquiera. Lo que resulta significativo es que ahora las imágenes que se muestran son de cuerpos relatados, contruados discursivamente y expuestos como en un catálogo. ¿Qué es lo que atrae a los chicos y las chicas adolescentes de estos perfiles? ¿Qué lugares ocupan las emociones en esta elección tan determinada? ¿Qué esquemas sobre el amor, el deseo, la violencia, etc., median en sus decisiones? Estas, que son preguntas pertinentes para cualquier medida de coeducación emocional y de socialización preventiva sobre la violencia de género, tendrán que incorporar necesariamente los nuevos sistemas de relaciones.

Me interesa conocer la opinión que tienen sobre el supuesto de que las personas LGTB son más promiscuas e Internet acentúa esta tendencia. Nadie acepta la premisa: creen que son igual de promiscuos que la juventud heterosexual, aunque señalan que en todos los casos la Red facilita un mayor número de relaciones simultáneas.

¿Y la homofobia en las redes sociales? Vuelven a coincidir en que hay muchos insultos, amenazas y expresiones del tipo “Si Franco levantara la cabeza...”. Aseguran que no tienen miedo a eso ni a la posibilidad de que sus imágenes o sus pensamientos más íntimos sean expuestos en foros públicos. “En la primera cita con alguien que has conocido por Internet, siempre tienes dudas”, admite Adrián, “y te da un poco de cosa que usen tus fotos, pero con la experiencia, aprendes”.

¿De qué se habla en los institutos?

Pregunto si, aparte de con la experiencia, han aprendido con la información del colegio y el instituto sobre los riesgos de Internet o sobre relaciones sexuales. Un “no” rotundo sobre lo primero y matices a lo segundo. En los centros educativos no se explica el uso ni los riesgos de la Red, aunque los datos sobre ciber-acoso y sus consecuencias para los adolescentes –advirtase del repunte de violencia homófoba en EEUU a través de las redes– han hecho saltar todas las alarmas.

Con respecto a la sexualidad, “en el instituto se habla de sentimientos y eso, pero no de sexualidad y relaciones”, afirma Carol, “se habla más de mecanismos de barrera, de control, todo eso”. Sobre diversidad sexual tampoco se habla apenas, coinciden, y muy pocos profesores y profesoras abordan la cuestión con normalidad. “Cuando a mí me insultaban”, recuerda Adrián, “un profesor me espetó: ‘Tú has dicho que eres gay, pues apáñate’”. Julián recuerda indignado lo mal que le sentó que una profesora le preguntara si era homosexual y, ante su respuesta afirmativa, le soltara un “Ya me parecía a mí”. El resto del grupo no ha tenido problemas, pero tampoco recuerda acciones positivas del profesorado para combatir la homofobia en las clases o trabajar la diversidad afectivo-sexual.

Como todo discurso en construcción, el de nuestros jóvenes muestra contradicciones. Por un lado se sienten más libres que en otras épocas para expresar su sexualidad, aunque siguen ocultándose en mayor o menor grado y enmascarando su identidad. Ven Internet como una posibilidad de reconocimiento, aunque recelan de la veracidad de los intercambios y de su finalidad. Buscan afecto, sensaciones placenteras, relaciones eróticas o amorosas y se encuentran a menudo, según Adrián, con gente que les pide sexo puramente genital. No tienen miedo, pero advierten de los peligros de salir a campo abierto en las redes sociales, si quien lo intenta tiene dudas.

Les recuerdo que aún no me han aconsejado qué hacer si quiero expresar mi sexualidad. “Venir aquí, a la asociación”, afirman al unísono. “En un foro puedes encontrar apoyo, pero en Lambda es más de tú a tú y te sientes protegido”. Libertad y protección, dos exigencias adolescentes para las cuales la institución educativa debería dar respuesta.

Vivencias emocionales en la escuela

Experiencias de padres y madres



Ya desde Educación Infantil, los niños y niñas que no responden a los roles normativos sexuales son objeto de un rechazo sutil, pero imparable, que con los años se vuelve explícito y los aboca al silencio y la soledad. Es necesario que la escuela haga visible la diversidad sexual y familiar que existe hoy en día, para poder poner nombre a ese silencio.

MARÍA NAVAS

Delegada de la Asociación de Madres y
Padres de Gays, Lesbianas, Transexuales
y Bisexuales (AMPGYL) para Madrid.

ESTHER NOLLA

Presidenta de la AMPGYL.
<http://ampgyl@ampgyl.org>

De manera inconsciente, los padres y madres presuponemos la heterosexualidad y la identidad de género de nuestro bebé, cuando nace. Si tiene genitales femeninos, será niña, y si los tiene masculinos, niño. Es una presunción naturalizada. Somos de raza blanca,

somos altos o bajos, somos heterosexuales, luego nuestros hijos e hijas se nos parecerán en todos los sentidos.

Nadie nos ha informado nunca de que existan otras posibilidades. Ni nuestros padres, ni profesionales de la ginecología, ni en la preparación para el parto, ni en

pediatría, ni profesorado, ni tutorías, ni AMPA. Nadie nos ha explicado que nacer con genitales masculinos o femeninos no determinará necesariamente que ese bebé se sienta niño o niña, cuando crezca; tampoco nos han contado que el ser humano tiene orientaciones diversas.

Afectos y preferencias

Desde la Educación Infantil los niños y niñas empiezan a expresar sus afectos y preferencias. Las niñas pueden llevar el pelo largo o corto, ir de rosa o azul, con pantalones o vestidos, jugar con muñecas o pelotas, relacionarse con niñas o con niños... Sin embargo, ese proceso de socialización, que es respaldado por la familia y la comunidad educativa, es mucho más complejo en el caso de los niños. Ellos no pueden representarse como quieren. Si se sienten a gusto vistiendo de rosa, si les gustan las muñecas, y no juegan al fútbol, si se relacionan principalmente con niñas, si quieren llevar falda a clase... tendrán problemas. En definitiva, ellos no pueden expresarse con la misma naturalidad que lo hacen sus hermanas o compañeras.

Hay niños que no entienden por qué se les niega la posibilidad de representarse, vestir o jugar como les apetece. Sus hermanas deben esos márgenes de bienestar al trabajo realizado por las mujeres a lo largo de los años, pero ellos no gozan de la misma suerte y son menospreciados por mostrar actitudes femeninas. Lo femenino, en esta sociedad, resulta ridículo. Por eso, representarse con una sensibilidad atribuida a las mujeres suscita la inquietud de todos los agentes de socialización que los rodean. Ni la familia ni la escuela les proporciona las herramientas de seguridad que necesitan para expresarse.

Desde la Asociación de Madres y Padres de Gays, Lesbia-

nas, Transexuales y Bisexuales (AMPGYL) nos hemos preguntado cuál es el motivo de esta actitud, cuál es la razón del rechazo hacia los niños que no responden a los roles normativos marcados. Como padres y madres nos preocupa que las manifestaciones de lo femenino, en estos niños, angustien y se perciban como una amenaza, en lugar de como una oportunidad. La AMPGYL defiende la importancia de representar otros modelos de hombres, que también existen. Por ejemplo, por lo que se refiere a la ropa, podemos enseñar a la infancia que hay hombres en Escocia que utilizan la falda como traje regional. En Cataluña, la llevan los *gegants*. En Andalucía, los nazarenos. Así como los musulmanes, hindúes, budistas... Aún quedan algunos sacerdotes que usan sotana y la curia romana se viste con hábitos largos. Por otra parte, no hace ni un siglo que las

mujeres con pantalones estaban muy mal vistas en nuestra sociedad.

Si lo que resulta "raro" en el aula es que haya niños que prefieren charlar con amigas, dibujar, bailar, recitar o hacer teatro, en lugar de dar patadas al balón en el recreo, los docentes tienen la oportunidad de citar una larga lista de bailarines, actores, diseñadores, poetas, cantantes, etc., que hoy figuran como grandes creadores y que una vez fueron niños incomprensidos en la escuela, por resultar "afeminados". Se nos brinda una ocasión excelente para poner en valor otros modelos de hombre que, mostrando cualidades femeninas, contribuyen a la construcción de una sociedad más diversa y participativa.

Cuando llegan a Primaria, los roles normativos se ciñen cada vez más sobre la infancia. Existe un currículo oculto que ordena al alumnado en la polaridad de gé-



DANIEL MONTERO

nero y que afianza y fomenta las actitudes que definen a unos y otras.

Los espacios neutros van cediendo terreno a los acotados a un sexo: los vestuarios y las duchas se separan. Comienzan las complicidades heterosexuales y homosexuales. Despierta el cosquilleo por el otro y surge la vergüenza (inicio de la orientación), lo que conlleva la necesidad de protegerse. Con la decisión de disponer vestuarios femeninos y masculinos, el sistema pretende preservar la intimidad, ese pudor recién estrenado. Pero, en realidad, ¿se protege a toda la clase? La respuesta es no.

A la hora de separar al alumnado existe un criterio basado en la presunción de heterosexualidad, pero la realidad nos muestra que muchos niños y niñas se ven expuestos, incómodos y angustiados en este contexto. Volviendo a las duchas, y en pro de aceptar la diversidad emocional, ¿no sería más respetuoso contar con duchas individuales en las escuelas?, ¿permitirles que no tengan que cambiarse en un espacio compartido?

En esta etapa, si una niña disfruta jugando al fútbol en el patio, si no quiere ser princesa sino pirata, también se encuentra, enfrente, la mirada del grupo. Surge la burla y el comentario despectivo. Un rechazo sutil, pero imparable, va tomando forma a través de palabras, gestos y consejos que vienen de distintas esferas.

Unas y otros se saben diferentes, rechazados, pero no acaban de comprender el motivo. El camino hacia el armario se abre de par en par como el lugar más seguro.

Camuflaje, silencio y soledad

El rechazo ya es explícito en la etapa de la preadolescencia y la adolescencia. El grupo señala a la oveja rosa y a la leñadora... en general, a todos los que muestran roles no normativos. La conciencia del desprecio se hace clara y la consecuencia directa es el camuflaje, el silencio, la soledad. Ante esta situación, la comunidad educativa no puede mantenerse al margen. Se debe intervenir mucho antes de que se produzca una amenaza evidente, por parte del grupo, hacia un alumno o alumna, porque la violencia tiene mil matices y se manifiesta de diversas maneras antes de ser explícita. La respuesta debe ser inmediata.

Desde nuestro punto de vista, estamos ante dos grandes oportunidades de educar

al alumnado en valores y en el conocimiento de otras realidades. La primera oportunidad es hablar de personas. Cada ser humano es único. Los genitales, femeninos o masculinos, no determinan al individuo. Existen diversos modelos de sentirse mujer, muchos más de los que son visibles, y también múltiples modelos de sentirse hombre, aunque solo se nos represente uno. Una buena forma de hacer visibles distintas realidades sería proyectar en clase películas como *Mi vida en rosa* y *XXY* o visitar webs de nuevas masculinidades como <http://www.ahige.org>, de la Asociación de Hombreres por la Igualdad de Género, etc.

En segundo lugar, se nos ofrece la ocasión perfecta para hablar de amor. Podemos destacar los valores que ese sentimiento conlleva, la capacidad de proyectar una vida afectiva, el compromiso, la lealtad al otro, la fidelidad a uno mismo y a ser quienes somos. El amor y la atracción se dan entre personas de distinto género o del mismo. Esto se puede ilustrar con una larga lista de personajes que, a lo largo de la historia, han luchado por ser fieles a sí mismos. Alejandro Magno se enamoró de un hombre. Federico García Lorca era gay, también Luis Cernuda, y tantos otros. La gran Greta Garbo era lesbiana, lo fue Virginia Wolf, como Marguerite Yourcenar, Chavela Vargas o Martina Navratilova. Marlene Dietrich era bisexual, y también Frida Khalo, David Bowie y Boy George. ¿Por qué no hablar de estas personas en clase?

En el Bachillerato, a medida que el alumnado profundiza en los contenidos curriculares, se consolidan las relaciones sociales, la pertenencia al grupo. Hay fiestas, salidas, excursiones, campamentos... Las conversaciones giran en torno a la ropa, la música, las aficiones y, sobre todo, a la atracción y el enamoramiento. Nuestros adolescentes, lesbianas, gais, transexuales y bisexuales (LGTB) alcanzan en esta etapa el máximo nivel de asfixia. El miedo, la inseguridad, la soledad y la falta de autoestima están presentes en todas las actividades sociales, por más triviales que parezcan a nuestra mirada. Es el resultado de un camino que se emprendió en la Educación Infantil. El dolor ya tiene profunda raíces.

Diversos estudios muestran que cuando una persona se ve sometida a una presión social tan fuerte, a lo largo de toda su vida, es lógico que se encuentre en una situación de gran indefensión. Se expone al fracaso escolar, a tener problemas con

la alimentación y el alcohol, a la depresión e incluso al suicidio.

Una socialización diversa y múltiple

Cuando mandamos a nuestros hijos e hijas al colegio, esperamos que reciban instrucción y también que aprendan a socializarse. Deseamos que sepan gustarse y que puedan gustar al resto, pero este segundo proceso no se realiza correctamente, en el caso de muchos niños y niñas, porque no se les dota de las herramientas necesarias. Por ello, muestran una baja autoestima, son incapaces de gestionar sus emociones y se ocultan. Por desgracia, las herramientas que sí manejan son aquellas que les permiten camuflarse para aguantar la mirada de los demás, para no ser vistos ni vistas.

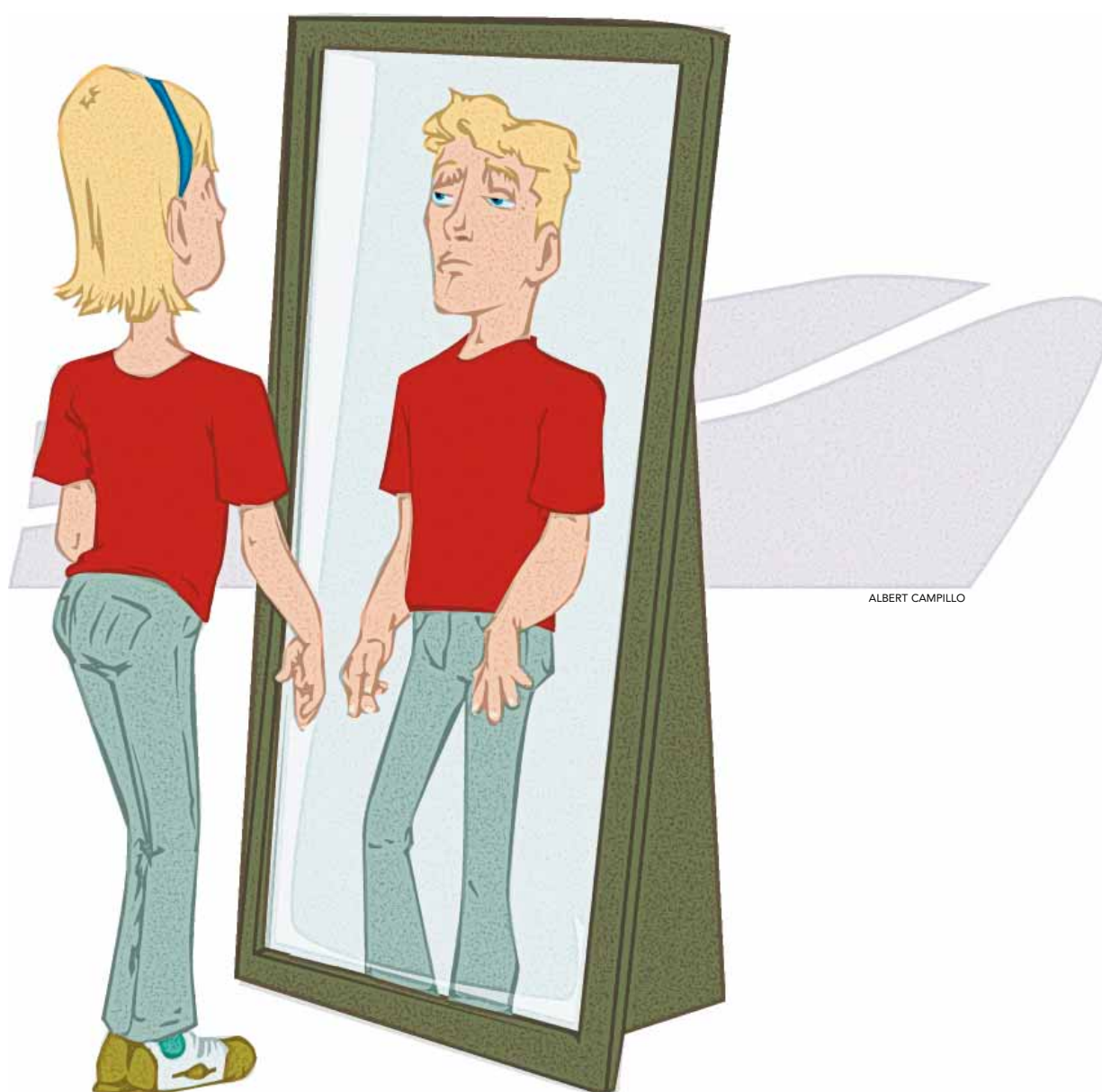
Hay que advertir, una vez más, que no todas las chicas o chicos que muestran estos síntomas son lesbianas, gais, bisexuales y transexuales, pero han vivido igualmente la exclusión por mostrar actitudes "sospechosas", y eso ocurre porque nuestra educación social no prevé la diversidad. Desde la AMPGYL apostamos por dar visibilidad a la variedad de familias que existen hoy, como las homoparentales, integradas por dos papás o dos mamás con hijos e hijas, que conviven en la escuela con el resto de familias. Entendemos que habría que contemplar una socialización diversa y múltiple. Con ello no solo se protege a nuestros hijos e hijas, también se favorece al conjunto.

Intuimos que detrás de muchas resistencias subyace el miedo al contagio o al qué dirán. Se trata de un temor absurdo e irracional porque, al fin y al cabo, las personas no decidimos quiénes somos, quién nos atrae ni de quién nos enamoramos; es algo que sucede sin más. La orientación y la identidad de género no se escogen. Lo que les ocurre a nuestros hijos e hijas no se pega ni es contagioso.

En conclusión, se hace necesario empezar a neutralizar el lenguaje y hacer visible en cada una de las materias la diversidad, para poder poner nombre al silencio. El filósofo Ludwig Wittgenstein afirmaba: "¿Qué es el mal? Aquello de lo que no se habla". Creemos que una escuela que no tiene presente esta realidad, desde la etapa Infantil, está inculcando el mal en su alumnado. Y ese mal lo sufren nuestros hijos e hijas.

Para saber más

El artículo presenta una treintena de recursos, muy diversos, para trabajar la diversidad afectivo-sexual en el aula: libros, unidades didácticas, sitios web, editoriales especializadas, propuestas de cine y documentales.



MAR ORTEGA, LUIS NOGUEROL Y MARÍA JOSÉ FERRIOLS

Voluntariado de los grupos de Derechos Humanos y Educación. Col·lectiu Lambda de València.

Todos los enlaces fueron revisados a fecha de 7 de mayo de 2011

Entender la diversidad sexual

Generelo, J. (2004): *Hasta en las mejores familias*. Madrid: Egales.

Con un lenguaje sencillo, pero con profundidad, aborda la diversidad afectivo-sexual. Útil para la comprensión del hecho homosexual y la comunicación entre gais, lesbianas, familias y amistades.

Quiles, J. (2002): *Más que amigas*. Barcelona: Plaza y Janés. Texto de autoayuda, escrito desde el orgullo de ser lesbiana. Interesante para quienes, por encima de tópicos e ideas preconcebidas, sienten curiosidad por las relaciones entre mujeres.

Pichardo, J. I. (2009): *Entender la diversidad familiar*. Barcelona: Bellaterra, COGAM.

Aproximación al colectivo LGTB y a las modificaciones en la configuración de las familias homoparentales: su vida cotidiana, las relaciones afectivas, el cuidado y la convivencia.

El camino de Moisés (2006). Documental dirigido por Cecilia Barriga.

<http://www.rtve.es> (TV a la carta).

Moisés, un transexual masculino, relata cómo ha conseguido reconstruir su identidad y cómo se enfrenta a la decisión de operarse los genitales. Aproximación a la realidad *trans* y la teoría *queer*.

Para una educación integral

Pichardo, J. I. (2009): *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.

Nuestro sistema educativo ignora al alumnado LGTB y el *bullying* homofóbico. El libro describe sus mecanismos y consecuencias, y ofrece pautas didácticas.

Mercedes Sánchez (coord.) (2010): *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Madrid: Catarata.

Materiales didácticos –concretados en nueve unidades– elaborados desde la óptica de un modelo educativo no sexista. Incluyen claves para el trabajo en el aula y abarcan distintos documentos institucionales (PEC, PAD...) y el currículo oficial.

Mercedes Sánchez (coord.) (2009): *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares*. Madrid: Catarata. Orientaciones para la ESO, con ideas prácticas para combatir la homofobia y el sexismo, y para trabajar por la igualdad y la normalización de la diversidad afectiva y sexual.

Platero, R. y Gómez, E. (2007): *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa, colección Ágora.

Para personas preocupadas por el acoso homofóbico en la educación formal y no formal. Incluye seis unidades didácticas y actividades muy atractivas para la educación integral.

Recursos para el aula

Infantil y Primaria

Webquest de cuentos sobre diversidad (2010). Madrid: COGAM.

Material interactivo para trabajar la lectura de cuentos con alumnado de 6º de Primaria.

¿Quién vive aquí? El gran juego de la diversidad. Navarra: Ekilikuá.

Doce juegos con diferentes niveles de dificultad. Para niñas y niños de entre 3 y 12 años.

Cuentos para la diversidad.

Para trabajar la diversidad afectivo-sexual y familiar. Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid, COGAM: <http://www.cogam.org/secciones/educacion>

Secundaria

Autoría compartida (2011): Guille y Carol. Madrid: FELGTB / CCOO.

Cómics, guía sobre diversidad afectivo-sexual y guía para el profesorado (*El amor y el sexo no son de un solo color*).

Federación Española de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, Área de Educación. <http://www.felgtb.org/>

Martín, L. y Aniel (2007): *Guía didáctica sobre transexualidad para jóvenes y adolescentes*. Madrid: COGAM.

Editoriales especializadas en temática LGTB

Gay saber: Colección *Despliega tus alas* (para adolescentes).

Egales: Literatura para lectoras y lectores LGTB.

Bellaterra: Colección *Ciudadano*.

Cine

Existen muchos films de temática LGTB, pero aquí solo destacamos cinco títulos interesantes en el ámbito educativo. Para realizar búsquedas por distintas temáticas.

Consultar: www.homocine.com

Stonewall. Dir.: Nigel Finch. EEUU, 1995.

Stonewall es el símbolo de la lucha por la igualdad de las minorías sexuales. Narra los hechos que desencadenaron las revueltas de junio de 1969 y que marcan el inicio del movimiento activista LGTB contemporáneo.

Boys don't cry? Dir.: Kimberly Peirce. EEUU, 1999.

Tragedia basada en el caso real de un joven transexual masculino asesinado al descubrirse que su cuerpo era de mujer. Explica la diferencia entre ser una mujer que ama a las mujeres y un heterosexual atrapado en un cuerpo femenino.

Mi vida en rosa (Ma vie en rose). Dir.: Alain Berliner. Francia-Bélgica-Reino Unido, 1997.

Un canto a la tolerancia, con forma de cuento de hadas, muy imaginativo visualmente. Muestra a una niña transexual y las dificultades de su familia para aceptarla.

Fucking Amal. Dir.: Lukas Moodyson. Suecia, 1998.

La triste vida de una adolescente, en una ciudad de provincias sueca, se ve complicada al caer perdidamente enamorada de una compañera del instituto.



ALBERT CAMPILLO

Documentales

Homo baby boom. Dir.: Ana Boluda. EEUU: 2002. España, 2008. La realidad cotidiana de seis familias homoparentales y sus sorprendentes similitudes con las familias tradicionales.

El celuloide oculto (The celluloid closet) Dir.: Rob Espstein / Jeffrey Friedman. Coproducción: Alemania-EEUU-Francia-Reino Unido, 1995.

La censura y los estereotipos sobre la homosexualidad, proyectados en la filmografía, sobre todo, norteamericana.

Sentenciados sin juicio. Dir.: Eliseu Blay. España: 2003. Tributo a las decenas de miles de víctimas gays y transexuales que el régimen nacional-católico condujo a las cárceles.

Blogs de diversidad sexual

Karici.es

Sobre educación sexual. Reflexiones sobre películas, series, anuncios, libros..., en los que la sexualidad y los afectos perpetúan estereotipos. Creado por Rosa Sanchis.

Tutorglbt

Impulsado por José Joaquín Álvarez, profesor en un IES de Rivas Vaciamadrid y primer tutor LGTB del estado español. Ofrece información a adolescentes, atiende consultas y responde a las dudas del alumnado.

Diversidadafectivosexual

Dispone, entre otros, de enlaces a materiales de Infantil, Primaria y Secundaria, así como de ayuda al profesorado, videos y editoriales. Administrado por Víctor Díez Mazo.

Otras entidades

Amnistía Internacional: Minorías sexuales

www.es.amnesty.org/temas/minorias-sexuales/boletines/
Esta ONG dispone de una sección específica que publica boletines periódicos, en castellano, sobre minorías sexuales.

International Lesbian and Gay Association, ILGA

www.ilga.org
Noticias sobre la situación de la comunidad LGTB en el mundo. En inglés, francés, español y portugués.

Iberoamericana de Educación LGTB

www.educacionlgtb.org
La diversidad en el marco de los derechos humanos. Gran cantidad de materiales descargables.

