

2017 revista científica
de educación y comunicación

hachetetepé

Diversidad y educación afectiva sexual

http
n° 15
Noviembre 2017

Edita (Published by)

Grupo de Investigación para la Educación en Medios de Comunicación

(Edu-comunicación)

Adscrito al Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz

-EDUCOM-

Facultad de Educación.

11519 Campus Río San Pedro. Puerto Real. Cádiz (España)

Teléfono: (0034) 956 016728

Fax: (0034) 956 01 62 53

E.mail: educom@uca.es

<http://www.grupoeducom.com>

ISSN: 2172-7919

DL: CA 608- 2010

e-ISSN: 2172-7929

(REVISTA http SOBRE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN)

2º Semestre, Noviembre de 2017

Monográfico “Diversidad y educación afectivo sexual”.
Coordinado por Begoña Sánchez Torrejón (Universidad de Cádiz)

>La revista http es una publicación educativa y cultural que se edita semestralmente (los meses de noviembre y mayo)

>La revista http tiene como finalidad promover y difundir el conocimiento entre los especialistas de la educación, la comunicación y demás áreas de conocimiento afines

>La revista http es una publicación de ámbito nacional e internacional

>La revista http presenta artículos científicos (reflexiones, investigación, experiencias, etc.) y otros de carácter más divulgativo, así como entrevista y reseñas

>la revista http publica los textos en castellano

>La revista http tiene carácter interdisciplinar

>La revista http no se hace responsable de las opiniones, puntos de vista o afirmaciones vertidas en los artículos por su autores y autoras

>La revista http acepta y promueve el intercambio con otras revistas de carácter científico

>Los autores ceden a la revista http la propiedad literaria del material publicado

>La reproducción de los textos publicados en la revista http requieren de la autorización de la editorial, quien disfruta de los derechos legales

>La revista dispone de revisión metodológica, idiomática y de estilo

CONSEJO EDITORIAL (Editorial staff)**Universidades Internacionales** (International University):

Dra. Maria João Gomes. Universidad do Minho. Portugal

Dr. Fernando Albuquerque .Universidad de Lisboa. Portugal

Dr. Erik Caparros Højbjerg. Universidad de Copenhague. Dinamarca

Dra. María Bergman. Universidad de Estocolmo. Suecia

Dr. Kalmár Zoltán. Universidad de Pannonia. Hungría

Dr. Massimiliano Fiorucci. Universidad de Roma 3. Italia

Dra. Lilia Vasilievna Moiseenko. Universidad de Moscú. Rusia
Dr. Leandro Pinheiro. Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Brasil
Dra. Marilene Proença. Universidad de Sao Paulo. Brasil
Dra. Denise Trento Rebello. Universidad de Sao Paulo. Brasil
Dr. Antenor Rita Gomes. Universidad de Bahia. Brasil
Dra. Carla Silva. Universidad Estadual del Oeste del Paraná. Brasil
Dra. Marta Ofelia Chaile. Universidad Nacional de Salta. Argentina
Dra. Pilar Samaniego. Universidad de Universidad de Loja. Ecuador
Dr. José Martí. Universidad de La Habana. Cuba
Teresa Montes de Oca. Universidad Tecnológica de México. México
Modesto Tuñón. Universidad de Panamá. Panamá
Dr. Ángel Puentes Puente. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana. República Dominicana
Dra. María Campo-Redondo. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela
Dr. Carlos L. Yordan. Drew Universidad. Nueva York. Estados Unidos.
Hamid Aïdoni. Universidad Abdelmalek Essadi. Tánger-Tetuán. Marruecos
Dr. Rachid Barhoune. Universidad Abdelmalek Essadi. Tánger-Tetuán. Marruecos
Dr. Boutbouqalt Tayeb. Universidad Abdelmalek Essadi. Tánger-Tetuán. Marruecos
Dr. Elie Yazbek. Universidad Saint Joseph. Líbano

Universidades Españolas (Spanish University):

Dr. Juan Pérez Ríos. Universidad de Cádiz. España
Dra. Mayka García. Universidad de Cádiz. España
Dr. Julio Pérez Serrano. Universidad de Cádiz. España
Dr. Julio Cabero. Universidad de Sevilla. España
Dra. Teresa Terrón. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. España
Dr. Vicente Llorent. Universidad de Córdoba. España
Dra. Ana Sedeño. Universidad de Málaga. España
Dra. Inmaculada Sánchez. Universidad de Málaga. España
Dr. Manuel Area. Universidad de La Laguna. España
Dra. María Luisa Sevillano. Universidad a Distancia. UNED. España
Dr. Alfredo Hidalgo Lavié. Universidad a Distancia. UNED. España
Dr. Rosabel Roig. Universidad de Alicante. España
Dr. Francisco Javier Gómez Tarín. Universidad Jaume I. Castellón. España
Dr. Javier Ballesta. Universidad de Murcia. España
Dr. Mohamed Lemrini. Universidad Europea de Madrid. España
Dra. Juana Sancho Gil. Universidad de Barcelona. España
Dr. Raúl Santiago. Universidad de La Rioja. España

Medios de Comunicación (Communication Media)

Jesús Cabaleiro. Asociación de la Prensa de Cádiz. Cádiz
Dr. Julio Barroso. "Revista de Medios y Educación. Pixel-Bit" Sevilla. España.
Dr. Jesús Alberto Andrade. "Revista Venezolana de Información, tecnología y conocimiento". Venezuela
Dra. Gelsa Knijnik. Revista de Educación de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos. Brasil

Director (Editor)

Dr. Víctor Amar Rodríguez. Universidad de Cádiz.
España

Subdirectora (Assistant Editor)

María del Carmen Moguel. Grupo de Investigación
Educom. Universidad de Cádiz

Secretaria (Secretary)

Flores Dominguez Caro

Coordinación Monográfico (Guest-edited
Especial Issue)

Sandra Reyes (Asociación Pro Derechos Humanos de
Andalucía (APDHA), Cádiz. (España)

Consejo Científico (Editorial Advisory Board)

Dr. Manuel Granado. Universidad de Cádiz. España
Dr. Jorge Amar Rodríguez. Universidad de Cádiz.
España

Dra. Eli Terezinha Henn Fabris. Revista de Educación
de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos. Brasil

Alex Cala. Fundación Faisem. Andalucía

Rocío Ortega. Fundación Faisem. Andalucía

Esther Gil de Reboleño. Universidad de Cádiz. España

Alba García Marcos. Área de Comunicación.

Fundación del Campus Tecnológico de Algeciras.
Cádiz. España

Dr. Laurent Bonardi. Center of Latin American
Studies /WDC de Washington. Estados Unidos.

José Mata Justo. Universidad Luisiadas de Lisboa.
Portugal

Dr. Jaime Martínez Montero. Universidad de Cádiz.
España

Dr. Vicente Llorent Bedmar. Universidad de Sevilla.
España.

Dra. Verónica Cobano-Delgado Palma. Universidad
de Sevilla. España.

Antonia Corona Aguilar. Universidad Pablo de
Olavide. Sevilla. España

Dra. Maria del Carmen Lasso de la Vega González.
Universidad de Cádiz. España.

Dr. Ruth Jiménez Liso. Universidad de Almería.
España.

Dr. Nacho Rivas Flores. Universidad de Málaga.
España.

Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva. Universidade de
Bahia. Brasil.

Dr. Claudio Cledson Novaes. Universidad Estadual
de Feira de Santana. Brasil.

Dra. Kathrin Sartingen. Universidad de Viena.
Austria

Dr. Rodrigo Mundaca Gómez. Universidad de Los
Lagos. Santiago de Chile. Chile.

Ignacio Aliaga Riquelme. Cinemateca chilena.
Santiago de Chile. Chile.

Jaime Navarro Saras. Revista Educarnos. Guadalajara.
México.

Dr. Abdel Imrani. Universidad Abdelmalek Essaâdi.
Tánger-Tetuán: Marruecos.

Dr. Mohamed Abdelwahab Allali. Universidad de
Rabat. Marruecos.

Eva Guzmán. Universidad de Guadalajara. México

Dra. Alexandra Pinto. Universidad de Porto. Portugal

Consejo Técnico (Board of management)

Joaquín Montaner (Teleformación. Junta de
Andalucía)

Juan Manuel Serón (Universidad de Cádiz)

Dr. Joaquín Piñeiro (Universidad de Cádiz)

Juan Manuel Baro García (Informático)

Dra. Ana Sacristán (Universidad a Distancia. UNED.
España)

Intercambio (Comercial)

Flores Domínguez. Grupo de Investigación Educom.
Universidad de Cádiz

Traducción (Traslation)

Víctor Amar
Flores Domínguez
Maurice O'Connor

Asistente de traducción

Marina Montero Pérez

Diseño (Designed by)

Mario Pérez. Grupo de Investigación Educom.
Universidad de Cádiz

Edición electrónica (e-http)

Javier Granado. Grupo de Investigación Educom.
Universidad de Cádiz

Relación con los medios

Atanasio Domínguez



Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

//: ÍNDICE (Summary)

15- 2º Semestre
Nov. de 2017

Editorial

9

Editorial

Introduction

11

Presentación al monográfico

Monografic / Monográfico

Curricular proposals for the initial training of Secondary Education teachers in the attention to sexual diversity and the prevention of homophobia

13

Propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en la atención a las diversidades sexuales y la prevención de la homofobia
Melani Penna Tosso

“Mom, you don’t know”. The keeping of the digital divide on the basis of gender

27

“Mamá, tú no sabes”. El mantenimiento de la brecha digital por cuestiones de género
A. Beatriz Pérez González y Montserrat Vargas Vergara.

Cyberbullying: your involvement in people and protect items in the laws of Ecuador

37

Repensando la categoría de “víctima”: Un análisis sobre la capacidad de agencia de mujeres migrantes vinculadas a redes de trata
Inmaculada Antolinez Dominguez y Esperanza Jorge Barbuzano.

The advantages of positive paternity as an emerging value, a factor of social transformation and change in the paradigm of hegemonic men

51

Las ventajas de la paternidad positiva como un valor emergente, factor de transformación social y de cambio en el paradigma de la masculinidad hegemónica
Ritxar Bacete González

Lgb bullying. Implications and strategies to combat it

65

Acoso escolar lgb-fóbico. Implicaciones y estrategias para combatirlo.
Gloria Álvarez Bernardo, Adrián Salvador Lara Garrido y Ana Belén García Berbén

Sexual education in the family for the integral development of the person

77

La educación sexual en la familia para el desarrollo integral de la persona
Mirca Benetton

Divulgatio / Divulgatio

Sexual affective diversity and gender identity in the framework of the attention to diversity

87

La diversidad afectivo sexual y de identidad de género en el marco de la atención a la diversidad

Jose A. M. Vela.

“Things kids come up with” or things that boys make to man up? anthropological reflections on age, violence and masculinity

95

¿“Cosas de niños” o cosas que los niños hacen para hacerse hombres?

Reflexiones antropológicas sobre edad, violencia y masculinidad

Matías de Stéfano Barbero

LGBTI situation at schools under a Coeduc-Action view

103

Realidad LGBTI en los centros desde la Coeduc-Acción

Kika Fumero

Stories of young people’s social distress who does not study and work: the italian case.

109

Historias de malestar social de los jóvenes que no estudian y no trabajan: el caso italiano.

Serena Quarta

Interview

119

Entrevista

Profesora de la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil). Antropóloga y feminista

Books

123

Reseñas

Resources

135

Recursos

Edition Criteria

143

Criterios de edición

Procedure of publication

147

Normas de publicación



EDITORIAL

(Editorial)

No sé lo que me está pasando pero, por cada número que sale de la revista hachetetepé, me resulta más complicada escribir estas líneas de editorial al monográfico. Sin género de dudas, lo achaco a lo complicado de las temáticas que se abordan. Las fobias y el rechazo, o bien la exclusión por lo que sea, siempre se traducen en sufrimiento de las personas y, por ello, me pesa la consideración y el esmero a la hora de escribir. En este caso, en el paragua de lo sexual y afectivo se hace más complicado pensar y escribir; sentir y escribir. No sé qué es lo que esperará el posible lector o lectora de este monográfico, pero les aseguro que va a cubrir un espacio que hacía falta. Con todo, desde una revista científica, desde un grupo de investigación universitario, parase a reflexionar y dar a pensar, es nuestra intención. Máxime cuando estamos ante una temática que requiere un importante compromiso. Unas realidades que mueven y conmueven nuestra naturaleza humana e investigadora. A las que no se puede mirar de soslayo. En definitiva, no se puede quedar siendo uno de esos meros lectores pasivos. Hemos de comportarnos proactivos.

Sinceramente, con la lectura de los textos he crecido como persona. He nutrido la mirada con otros puntos de vistas de compañeros y militantes de la transformación social y educativa. Y les confieso que me he emocionado tan solo pensando cómo son las cosas y me lleno de soberbia (el desafío a los dioses) por permitirlo. Insisto, no miremos al lado. No hagamos como el avestruz, que pese un cuello largo y unas piernas poderosas para correr, en ocasiones, esconde la cabeza entre su plumaje y, en vez de enfrentar o luchar, opta por huir. Les invito a que piensen en la jirafa; que acostumbra ir en grupo y no es beligerante. Sin embargo, su cuello es largo y, también, posee piernas alargadas. Pero lo que más destacaría de ella es su capacidad de mirar por encima de las copas de los árboles. Miremos y una vez oteamos nuevos horizontes, vayamos a abordarlos en y para el colectivo (o los colectivos).

Cada día más, pienso en la importancia de la manada para enseñar y educar. Cada día más, soy de la opinión que hace

falta una revisión de los que somos, hacia dónde vamos y por qué nos dirigen a esos lugares. Por momento considero que no hay que sufrir ni dejar que nuestros semejantes sufran cualquier tipo de vejación o desaliento por lo que son o no quieren ser. Una palabra se me cruza en la escritura: Respeto. Y un sueño no puede hacerse realidad sin el respeto; de lo contrario se torna en pesadilla.

No sé a dónde iremos a parar. No sé por qué miramos hacia nuestros maravillosos plumajes. No sé por qué a las jirafas se le pueden llegar a cortar el cuello cuando lo sacan demasiado alto. No sé qué significado tiene la palabra fobia. No sé por qué nos callan, cuando aún nos quedan palabras. Y se me cruza otra voz en el camino: metáfora. Animales que hablan como si de una fábula se tratase. Y allá atisbamos personas que sufren por ser o sentirse diferentes. Y estoy hablando de respeto o metáfora. ¿De quién? ¿hacia quién? ¿Por quién? Y, por último, se me cruza otro significado en este escrito: Preguntas. Pero para dar respuestas. Para no quedarnos en su primer estadio de consideración sino hacerlas nuestras, de la tribu, para hablarnos a la cara y decir en voz alta: basta ya de no respetar a los demás. No a las fobias. Nada de falta de respeto. Sí a las verdades expresadas o deseadas. Sí al cambio lejos de las fobias. Permitamos a los demás que sean felices, que no sufran... Sí a la mejor de la educación; a aquella que habla del respeto, se hace preguntas, realiza metáforas y sueña en positivo. Una educación que no se cuestione si el animal se embellece con plumas o con un largo cuello. El animal es bello porque es un ser humano.

A todas luces, el número quince de la revista http es una aportación repleta de sensibilidad, de respeto, de necesidades... de, con y para las personas.

Se lo dije al principio... No sé me ocurren grandes cosas. Tan solo, permítaseme que les invite a leer la revista y reflexionar para sentir y actuar. Me valen los animales, pero nada de animaladas. Me valen las personas, pero no las fobias.

Son quince los números de nuestra revista sobre lo social, la comunicación y la educación. Recuerdo el monográfico sobre la cárcel y la mujer, la homosexualidad... y ahora esta otra realidad que duele, pues hace sufrir si no se hacen bien las cosas, si no se habla con propiedad, si no hay respeto. Al final y sin educación, la metáfora se puede llegar a tornar en falacia.

Sí a la diversidad, a la coeducación/coeduc-acción, a la transformación social, al desarrollo integral de la persona, a la educación afectivo-sexual...

Gracias a las compañeras y compañeros que han participado en este monográfico. Gracias a todas y todos los que no queremos fobias ni sufrimientos; o bien no admitimos el acoso o cualquier tipo de vejación o soslayo al ser humano. ¡Ah! Gracias, de verdad, amiga Begoña por tu coordinación.

Víctor Amar (Universidad de Cádiz. España)



15: 11-14 Nov. 2017

PRESENTACIÓN AL MONOGRÁFICO (Introduction)

Haber tenido la grata experiencia de coordinar este número de la revista, gracias al Profesor Víctor Amar, ha sido una oportunidad maravillosa compartida en el aprendizaje colectivo de personas comprometidas con el derecho a la ciudadanía sexual, que desde sus palabras e investigaciones plantean una sociedad verdaderamente democrática con las múltiples sexualidades.

Como profesionales de la educación todas y todos sabemos que estamos viviendo un momento histórico a nivel planetario donde el derecho a la orientación sexual e identidad de género están siendo continuamente represaliado y estamos presenciando un gran retroceso. Somos muy consciente de la urgente necesidad de crear alianzas internacionales basadas en la ética de los cuidados para nutrirnos entre nosotras y nosotros, recordar la manada; que aunque como bien sabemos hay parte del camino solitario, pero a la vez no olvidar el sentimiento de pertenencia a una manada que corre libre como las lobas y los lobos en todas partes del planeta y que nos conectamos con el aullido mágico para tomar fuerzas colectivamente y seguir luchando.

Es prioritario, por tanto, establecer una visión educativa entre todas y todos que contemple, en un plano de igualdad, las distintas vertientes de la sexualidad humana y, en concreto, las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género. Por ello es necesario mostrar a través del presente monográfico, una realidad donde existan múltiples masculinidades y feminidades y hacerlas visibles y que permita proyectar la subjetividad sexual y de género como procesos abiertos y no como identidades cerradas y estáticas, contribuyendo a la inclusión de la diversidad afectivo-sexual en el ámbito escolar y social.

Exigimos espacios educativos y sociales en los que el respeto y el reconocimiento de las diferencias por orientación

sexual e identidad de género no signifiquen un problema, sino una oportunidad de crecimiento y aprendizaje. El derecho a la ciudadanía sexual, recogido en la legislación internacional de los derechos del ser humano, parece ser que se olvida en muchas partes del planeta.

La diversidad afectivo-sexual es un tipo de diversidad más al que hay que dar una respuesta educativa de calidad desde los centros de enseñanza. El desarrollo afectivo-sexual del alumnado es una parte más de su desarrollo integral, cuestión clave que no podemos olvidar en nuestros centros educativos. Por todo ello es prioritario fomentar una afectividad y una sexualidad sana, sin tabúes ni estereotipos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, para propiciar un alumnado libre que respeta su propia sexualidad y la de los demás.

Nuestros centros escolares tienen el reto de transformarse en espacios inclusivos con la diversidad afectivo-sexual. Más allá de las políticas educativas que, por supuesto, han de ser inclusivas e igualitarias, deben ser espacios seguros para la totalidad del alumnado en el sistema educativo, es responsabilidad de todas las personas que participan en una educación democrática y libre impulsar el desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones, y esto solo es posible en ambientes inclusivos en los que haya un absoluto respeto a la diversidad afectivo-sexual.

El convencimiento que nos une en este monográfico, es que la educación es el instrumento más poderoso que tenemos para trabajar los valores de la tolerancia, el respeto, la igualdad y diversidad, y por otro, la convicción de que la diversidad afectivo-sexual tiene que ser vivida, entendida y construida desde los primeros años de edad. Niñas y niños deben descubrir las distintas realidades y opciones que hombres y mujeres tenemos a la hora de vivir la sexualidad.

La heteronormatividad que se trasmite en los centros escolares impuestas por el modelo hegemónico comienzan a hacerse presentes desde temprana edad, repercuten directamente sobre la forma en la que las niñas y los niños se autoperciben y cómo ven a los demás, perpetuando la desigualdad y las discriminaciones de género desde la infancia. Necesitamos propiciar a nuestros menores una escuela libre, donde las rupturas binarista de las normas hegemónicas de género no sean castigadas con los insultos, aislamientos, burlas y un sinfín de violencias que se perpetúan en la realidad escolar.

En el presente monográfico se refleja una amplia variedad de propuestas con la participación de personas de diversas partes del planeta implicadas desde su discurso académico, activista y personal con planteamientos concretos para crear una sociedad y una escuela libre de prejuicios hacia las múltiples diversidades sexuales.

Begoña Sánchez Torrejón (Universidad de Cádiz)



PROPUESTAS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ATENCIÓN A LAS DIVERSIDADES SEXUALES Y LA PREVENCIÓN DE LA HOMOFOBIA

Curricular proposals for the initial training of Secondary Education teachers in the attention to sexual diversity and the prevention of homophobia

Melani Penna Tosso

Facultad de Educación-Centro de formación del profesorado. Universidad Complutense de Madrid (España)

E.mail: melani.penna@edu.ucm.es

Resumen:

En coherencia con los elevados niveles de homofobia encontrados entre el alumnado de educación secundaria, los resultados de las escasas investigaciones que han evaluado la formación del profesorado en estas cuestiones vienen a señalar carencias formativas iniciales significativas del futuro profesorado en la atención a las diversidades afectivo-sexuales y la prevención de la homofobia. Ante estos resultados, el presente artículo formula una serie de propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado en estas cuestiones desde el análisis de la formación inicial que reciben en el Máster de Secundaria.

Palabras Clave: currículum; formación inicial; educación sexual; homofobia

Abstract:

Consistent with the high levels of homophobia found among Secondary Education students, the results of the few studies that have evaluated teacher training in these issues point to significant initial formative deficiencies of the future teaching staff in the attention to the sex education and prevention of homophobia. Given these results, the present article formulates a series of curricular proposals for the initial formation of the teachers in these questions from the analysis of the initial formation that they receive in the Master of Secondary.

Keywords: resume; initial training; sex education; homophobia

Recibido 30-06-2017 / Revisado 15-07-2017 / Aceptado 08-08-2017 / Publicado 01-11-2017

Introducción

Formar al profesorado para educar en la diversidad afectivo sexual sigue siendo un reto pendiente en todos los países del mundo (Clark, 2010; Gutierrez, 2015) y un problema al que hay que dar una solución desde los centros de formación inicial del profesorado (Penna y Casado, 2014). Esta carencia formativa seguramente sea una de las cuestiones que influye en el éxito parcial de los programas realizados hasta la fecha para eliminar las actitudes homófobas del alumnado (Díaz, Anguita y Torrego, 2013; Sánchez Sáinz, Penna y De la Rosa, 2016 Swank, Raiz, Faulkner, Faulkner y Hesterberg, 2008).

Si aceptamos que la sexualidad debe ser entendida fuera de la reproducción (Organización Mundial de la Salud, 2003; Osborne, 2006), debemos entender que las relaciones heterosexuales no son el único tipo de relaciones posibles, así como la familia heterosexual no es el único modelo de familia posible (Puché, De Stéfano y Pichardo, 2015). Y, para que estas ideas lleguen a los centros de enseñanza, es necesario formar al profesorado en estas cuestiones, lo que supone seguir investigando desde las universidades (Villar Sáenz, 2005) en modelos de formación que capaciten al futuro personal docente para educar en la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la discriminación por cuestiones de género, identidad y orientación sexual.

Desde esta perspectiva, las escasas investigaciones que han valorado los niveles de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria (ES) para atender la diversidad afectivo-sexual y prevenir la homofobia en los centros de enseñanza reflejan resultados preocupantes especialmente en lo que

respecta a la homofobia cognitiva (Penna, 2012). La homofobia cognitiva es un tipo de violencia que justifica la discriminación a las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales (LGBT) a través de argumentos y razonamientos (Borrillo, 2001).

Sin embargo, uno de los aspectos más relevantes de la investigación, tiene que ver con el hecho de poder extraer de la misma una serie de ideas que permitan seguir investigando y desarrollando acciones relacionadas con los resultados encontrados. Así, con esta intención, en este artículo pretendemos ofrecer diferentes propuestas que podrían incluirse en el currículum del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS) para incorporar al mismo, de una manera explícita, la formación en la diversidad afectivo-sexual del futuro personal docente.

Pasamos, por tanto, a exponer, en primer lugar, la normativa específica que establece y justifica la necesidad de incorporar en la formación inicial del profesorado de ES aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia, posteriormente abordaremos, en segundo lugar, las asignaturas y competencias del MFPS en las que consideramos que se pueden incorporar aspectos relacionados con la formación en diversidad afectivo-sexual. En tercer lugar, plantaremos una propuesta curricular para el MFPS que incorpore, de una manera específica, la formación del futuro profesorado en estas cuestiones y finalizaremos este artículo con una serie de conclusiones y consideraciones finales.



Fundamentación normativa

La formación inicial del profesorado de ES en España viene determinada por una serie de referencias normativas que establecen el currículum que se ha de impartir. Desde esta base argumental, y con la intención de justificar la necesidad de incorporar la atención a la diversidad afectivo-sexual en el currículum del MFPS analizaremos, en primer lugar, la normativa estatal que rige este tipo de formación, para lo cual mencionaremos las referencias que a la misma se hacen en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad educativa, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de Universidades, el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la ES y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Pasamos a su análisis.

Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)

Aunque somos conscientes de que esta Ley Orgánica será probablemente sustituida el curso que viene, es la ley que, hoy por hoy, se encuentra en vigor y establece aspectos absolutamente relacionados con el tema que nos ocupa ya desde su preámbulo:

«Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades que permita superar los comportamientos sexistas» (Preámbulo).

Estas ideas se encuentran desarrolladas en los siguientes artículos relacionados, específicamente, con la ES (Sánchez Sainz, 2008):

Artículo 2 (acerca de los Fines de la Educación), en el cual se establece la necesidad de fomentar el pleno desarrollo de la personalidad y la educación en el respeto y la tolerancia. El pleno desarrollo de la personalidad no implica unanimidad en las características personales, por lo que se deberá contemplar todo tipo de diversidad en esta línea incluida la afectivo-sexual, lo que lleva a respetar todo tipo de orientaciones sexuales, tanto del alumnado como de sus familias.

Artículo 23 (acerca de la Educación Secundaria), en el que se alude a cuestiones relativas al respeto de las diferencias y un aspecto de máxima relevancia, que el alumnado conozca y valore la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. En este punto la ley es bastante explícita, la sexualidad es diversa y así hay que trasmitirlo desde las aulas y así hay que respetarlo.

Igualmente, en el artículo 91 se reconoce la labor didáctica del profesorado que atienda al desarrollo afectivo del alumnado y que contribuya al respeto, la tolerancia y la libertad. En los artículos 94 y 100 alude a la necesidad de formación de posgrado para el personal docente de ES y en su artículo 102, alude a la necesidad de formación permanente para que sea capaz de afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

Así, en base a estos artículos podemos pensar que entre los objetivos del MFPS está el de capacitar al personal docente para adaptarse a retos y nuevas necesidades formativas como la de capacitar al

alumnado para que pueda vivir en una sociedad que respete las diversidades en su conjunto, entre la que se encuentra la diversidad afectivo-sexual.

Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

La actual Ley Orgánica educativa no derogó lo que en la LOE (2006) se establecía en relación a la atención a las diversidades sexo-genéricas y la prevención de la homofobia. Igualmente, la LOMCE (2013) tampoco añadió ningún aspecto nuevo a este respecto.

Ley Orgánica 4/2007 de Universidades (LOU)

Pretende asentar las bases precisas para realizar una profunda modernización de las enseñanzas universitarias españolas, ante los cambios sociales acontecidos en los últimos años.

En relación directa con los aspectos tratados en el presente artículo, es importante señalar que la LOU destaca en su preámbulo el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. Especificando que el reto actual de la civilización pasa por alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales, así como la equidad entre hombres y mujeres. Para el logro de este reto considera necesario incorporar la educación en valores como un objetivo propio de las universidades españolas, así como programas específicos que trabajen cuestiones relacionadas con la igualdad de género.

Según se especifica en la ley, será necesario que la Universidad asuma un papel activo y participe en la sociedad, no limitándose a la transmisión del saber y contribuyendo a la generación de opinión, demostrando su compromiso con el progreso social y siendo un ejemplo para su entorno.

Dentro de los valores a transmitir, la LOU señala los valores superiores que favorecen la convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos.

En relación con el tema abordado en este artículo es importante señalar que la lucha contra la homofobia en los centros de enseñanza encajaría perfectamente dentro del trabajo que las universidades deben hacer para favorecer el diálogo, la paz y el apoyo a las personas con necesidades especiales.

Por otra parte, entre las importantes novedades de la LOU, su Título VI establece una nueva estructura de los Máster universitarios oficiales, que pasan a estar organizados en base al logro de competencias en el alumnado tal y como veremos cuando analicemos, en este mismo apartado, la normativa que establece las características del MFPS.

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre

Se definen, entre otras, las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la ES y sus diferentes especializaciones. Concretamente, en el artículo 9 dedicado a la formación pedagógica y didáctica, se establece que para ejercer la docencia en ES será necesario estar en posesión de un título oficial del MFPS que acredite la formación pedagógica y didáctica del profesorado.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre

Se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior. En relación con el tema del presente artículo, entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, este



RD señala “el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos”.

Asimismo, establece que estos nuevos títulos deberán elaborarse teniendo como base el respeto y promoción de los Derechos Humanos, así como los principios de accesibilidad y diseño universal. Es decir, los nuevos MFPS deberán inspirarse en los Derechos Humanos, derechos que incluyen la consideración al conjunto de las personas con independencia de su sexo u otros factores de diversidad. Asimismo, señala que los nuevos estudios deberán también elaborarse desde la finalidad de promover los valores propios de una cultura de paz, así como los valores democráticos, lo que supone incluir, dentro de los planes de estudios, enseñanzas relacionadas con dichos valores que favorezcan su adquisición por parte del alumnado.

Consideraciones finales de la Fundamentación Normativa

Vemos, por lo tanto, como la normativa establecida en relación a la formación del profesorado de ES contempla en todo momento la necesidad de capacitar al profesorado para dar una respuesta de calidad al conjunto del alumnado, desde la perspectiva que le otorga el conocer las particularidades y características principales del alumnado en la etapa de ES, siendo capaz de orientarle en los aspectos que pueda requerir, con independencia de la materia que imparta y respetando la diversidad entendida como un factor inherente al ser humano. Por todo lo visto en este apartado consideramos que se justifica, a nivel normativo, la necesidad de incorporar contenidos específicos relacionados con la atención

a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia dentro del curriculum del MFPS.

Asignaturas del MFPS implicadas en el cambio

Uno de los objetivos del MFPS es impulsar una mejora en la formación del profesorado de ES, entendiendo que la labor que dicho profesorado va a desempeñar en los centros de enseñanza es una labor compleja cuya correcta realización requiere una formación a nivel de Máster universitario y no de mero Curso de Aptitud Pedagógica, curso que venía siendo el único requisito establecido para ejercer las funciones docentes en la etapa de ES hasta la aparición del MFPS en el curso 2010-2011.

Desde esta perspectiva el MFPS se divide en asignaturas genéricas, comunes al conjunto de especialidades docentes y asignaturas específicas que se cursan en función de la especialidad del Máster que se esté realizando.

En nuestra propuesta de incorporación de la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia en las asignaturas del MFPS consideramos pertinente centrarnos en las asignaturas genéricas al ser éstas las que se imparten al conjunto de estudiantes. Concretamente, estas materias genéricas son tres, “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, “Procesos y contextos educativos” y “Sociedad, familia y educación”.

Pasamos, a continuación, a analizar brevemente los contenidos de cada una de las tres materias que pueden estar relacionados con la capacitación inicial del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia.

Dentro de la materia de “Aprendizaje y desarrollo de

la personalidad” el profesorado deberá adquirir las siguientes Competencias Específicas (CE):

CE1. “Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje”.

Así, dentro de las competencias de esta asignatura, cuando se señala que el futuro profesorado deberá conocer las características de los contextos sociales de los estudiantes de ES se debería entender que, parte de este contexto social del alumnado de ES está formado por personas, espacios o noticias relacionadas con la realidad de las personas LGBT.

Igualmente cuando se hace alusión a que el profesorado comprenda las características de la personalidad de sus estudiantes sería necesario citar específicamente dentro de estas características aquellas que tienen que ver con el desarrollo afectivo-sexual del alumnado, desarrollo que posee una gran importancia para el correcto desenvolvimiento de la personalidad en la etapa de ES, etapa en la que se producen una serie de cambios biológicos, corporales y emocionales característicos (López Sánchez, 2005).

En último lugar, cuando se señala que una de las competencias de esta asignatura es que el profesorado pueda elaborar propuestas encaminadas a lograr conocimientos, destrezas y aptitudes emocionales en el alumnado es lógico suponer que parte de estos conocimientos, destrezas y actitudes estarán basados en su desarrollo afectivo y sexual.

Por su parte, en la materia “Procesos y contextos educativos”, el futuro personal docente deberá adquirir las siguientes CE:

CE5. “Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia”.

Así, aunque entre las competencias de esta materia no se haga una alusión específica a la homofobia, sí que se alude a la mejora de la convivencia en los centros y en este sentido, prácticamente la totalidad del alumnado de ES dice haber presenciado situaciones de acoso por homofobia en su centro de enseñanza en España (INJUVE, 2011).

Igualmente, cuando se hace referencia a que el futuro docente sea capaz de conocer y aplicar recursos y estrategias de tutoría y orientación al alumnado, se está haciendo referencia, en parte, a que el profesorado sea capaz de estar formado en la atención con la diversidad afectivo-sexual y los recursos existentes en relación a estas temáticas para poder asesorar y orientar al alumnado en estas cuestiones.

Por otra parte, cuando se alude a la necesidad de formar al profesorado para que sea capaz de promover acciones relacionadas con la educación emocional y la educación en valores y derechos humanos, se podría hacer referencia, en parte, a que el profesorado pueda educar en valores de respeto hacia la diversidad



afectivo-sexual, promoviendo la educación emocional de todas las personas, con independencia de su orientación sexual.

Asimismo cuando se hace referencia a que el futuro docente pueda participar en la elaboración del Proyecto Educativo y las actividades del centro desde la perspectiva de la atención a la diversidad, se debe entender que parte de la diversidad a la que el personal docente deberá atender a través del Proyecto Educativo y las actividades del centro será la diversidad afectivo-sexual, ya que existe un porcentaje de alumnado, profesorado y familias LGBT a las que habrá que dar una respuesta educativa de calidad, que garantice su igualdad de oportunidades.

Por su parte en la materia “Sociedad, familia y educación” se abordan las siguientes CE:

CE10. “Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar”.

En esta competencia se hace especial referencia a la importancia de que el futuro profesorado comprenda y colabore con las familias, con todas las familias, incluidas las familias homoparentales (Sánchez Sáinz, Penna y De la Rosa, 2016) cuya incidencia ha aumentado considerablemente en los últimos años (Puché, De Estéfano y Pichardo, 2015).

Las familias LGBT deberán ser nombradas, por lo tanto, junto a los diferentes tipos de familias y su

existencia deberá suponerla el profesorado para poder dar una respuesta educativa de calidad frente a los diferentes tipos de familias existentes entre su alumnado, no siendo concebible, bajo ningún concepto, tal y como hemos podido afirmar a partir del análisis normativo inicial del presente artículo, que el futuro profesorado no se capacite.

Propuestas curriculares en el MFPS para la prevención de la homofobia

En este apartado detallaremos las posibles modificaciones que incorporaríamos en las competencias de cada una de las materias genéricas del Máster, “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, “Procesos y contextos educativos” y “Sociedad, familia y educación”, para que abarquen aspectos relacionados con la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual. Pasamos a señalarlas:

Propuestas para la asignatura “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”

Cuando se cita la CE. 1. “Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones” podríamos modificar esta competencia para que quedara formulada de la siguiente manera “Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales, su diversidad afectiva y motivaciones” de tal manera que se especificara que el conocimiento del docente no sólo se debe limitar al contexto social y a las motivaciones del alumnado, sino que también debe suponer un conocimiento general de sus afectos hacia las personas de su entorno.

Igualmente en la CE. 3, cuando se habla de la necesidad de que el futuro profesorado pueda “Elaborar propuestas basadas en la adquisición de

conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales” se podría modificar esta competencia para que hiciera referencia a la importancia de que las propuestas de desarrollo intelectual y emocional que haga el futuro docente las realice respetando y siendo consciente de la diversidad existente en su alumnado y valorando esta diversidad de una manera positiva. Por ello consideramos que la competencia anteriormente citada debería quedar formulada de la siguiente manera, “Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes

intelectuales y emocionales, respetando y valorando en todo momento la diversidad de capacidades intelectuales y afectivas de los estudiantes”.

A continuación, en la Tabla I, se especifican las propuestas para la asignatura “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”. En la mencionada tabla se especifica, la asignatura del MFPS (en la columna Asignatura), la competencia del MFPS analizada (en la columna Competencias actuales), y la nueva competencia propuesta (en la columna Competencias propuestas).

Asignatura	Competencias actuales	Competencias propuestas
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	CE.1. Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. CE.3. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales	“Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales, afectos y motivaciones” “Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales, respetando y valorando en todo momento la diversidad de capacidades intelectuales y afectivas de los estudiantes.

Tabla I. Propuestas de ampliación competencial para la asignatura “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”

Propuestas para la asignatura “Procesos y contextos educativos”

Con respecto a la asignatura de “Procesos y contextos educativos”, en la CE.8., cuando se especifica que el futuro docente tendrá que “Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana” se tendría que añadir la importancia de que estas acciones estén llevadas a la práctica desde el respeto, la atención y la consideración de la diversidad afectivo-sexual del alumnado. Para añadir esta idea proponemos que la anterior competencia quedara

reformulada de la siguiente manera: “Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana desde el respeto y la atención a la diversidad afectivo-sexual”.

Igualmente, la CE.9., que señala la necesidad de “Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia”, se podría reformular de la siguiente manera: “Participar en la definición del proyecto



educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, la atención a todo tipo de diversidades, y la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia”, de tal forma que se ampliara el concepto de atención a la diversidad más allá de la idea de atención a las personas con algún tipo de diversidad funcional.

A continuación, en la Tabla II, se especifican las propuestas para la asignatura “Procesos y contextos educativos”. En la mencionada tabla se especifica, la asignatura del MFPS (en la columna Asignatura), la competencia del MFPS analizada (en la columna Competencias actuales), y la nueva competencia propuesta (en la columna Competencias propuestas).

Asignatura	Competencias actuales	Competencias propuestas
Procesos y Contextos Educativos	CE.8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. CE.9. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.	“Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana desde el respeto y la atención a la diversidad afectivo-sexual”. “Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, la atención a todo tipo de diversidades, y la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia

Tabla II. Propuestas de ampliación competencial para la asignatura “Procesos y contextos educativos”

Propuestas para la asignatura “Sociedad, familia y educación”

En la asignatura “Sociedad, familia y educación”, dentro de la CE. 10., cuando se señala la necesidad de “Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad”,

se podría hacer mención a la diversidad existente en las familias y no hablar de la familia como si sólo existiera un tipo de familia posible. Con esta intención proponemos formular la anterior competencia de la siguiente manera “Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de las familias y las comunidades, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las

personas por cualquier causa o condición”.

Por su parte, en la CE.11., cuando se destaca la necesidad de formar a los futuros docentes para que sean capaces de “Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación”, se debería hacer mención, ya que muchas veces no se dan por supuestos, a los diferentes tipos de familias existentes, de tal manera que la mencionada competencia quedara formulada de la siguiente manera, “Conocer la evolución histórica de la familia, así como los diferentes tipos de familias, valorando y respetando la diversidad de familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas y heteroparentales existentes en los centros, conociendo la incidencia del contexto familiar en la educación”.

Igualmente, dada la diversidad familiar existente en los centros (Sánchez Sáinz, 2010), así como las recientes leyes que reconocen el derecho a las uniones civiles de las personas del mismo sexo, cuando en la CE.12., se afirma la necesidad de que

el futuro profesorado adquiera “habilidades sociales en la relación y orientación familiar”, se podría hacer mención a que estas habilidades sociales le permitieran al futuro docente una atención de calidad al conjunto de familias existentes, de tal manera que el anterior objetivo quedara formulado de la siguiente manera, “Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación de las diversas familias”.

Consideramos que con estas modificaciones se ayudaría a que en los planes de formación del profesorado se tuviera en cuenta las diversidades afectivo-sexuales y la formación inicial del profesorado en estas cuestiones.

A continuación, en la Tabla III, se especifican las propuestas para la asignatura “Sociedad, familia y educación”. En la mencionada tabla se especifica, la asignatura del MFPS (en la columna Asignatura), la competencia del MFPS analizada (en la columna Competencias actuales), y la nueva competencia propuesta (en la columna Competencias propuestas).

Asignatura	Competencias actuales	Competencias propuestas
Sociedad, familia y educación	CE.10. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.	“Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de las familias y las comunidades, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por cualquier causa o condición”.



	<p>CE.11. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. CE.12. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>	<p>“Conocer la evolución histórica de la familia, así como los diferentes tipos de familias, valorando y respetando la diversidad de familias monoparentales, monoparentales, homomarentales, homoparentales, reconstituidas y heteroparentales existentes en los centros, conociendo la incidencia del contexto familiar en la educación”</p> <p>“Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación de las diversas familias”.</p>
--	---	--

Tabla III. Propuestas de ampliación competencial para la asignatura “Sociedad, familia y educación”

Conclusiones

La diversidad afectivo-sexual es un tipo de diversidad más, a la que hay que dar una respuesta educativa de calidad que garantice la equidad y la igualdad de oportunidades, con independencia de la orientación y la identidad sexual que tenga cada persona.

La formulación que acabamos de exponer sobre las posibles ampliaciones en las competencias de las asignaturas genéricas del MFPS nos sitúa en el principio de una labor, la de educar en la diversidad afectivo-sexual, que está todavía comenzando a desarrollarse. Aunque no podemos olvidar el camino recorrido hasta la fecha, que ha sido de vital importancia para poder llegar a la situación actual, tampoco podemos pensar que en lo relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual ya está todo hecho a nivel educativo.

Los años de lucha emprendidos por las personas vinculadas, de una u otra manera, al movimiento LGBT nos han permitido llegar a la situación actual

con una perspectiva amplia y bien fundada que nos puede orientar en cuanto a lo que debemos y no debemos trabajar y a la manera en que debemos hacerlo. Llega, por lo tanto, el momento en el que desde el ámbito educativo tenemos que dar una respuesta educativa profesional y de calidad ante esta situación de injusticia y discriminación que no puede seguir siendo tolerada.

Referencias

- Agustín, S. (2009). Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico. Badajoz: Fundación Triángulo Extremadura y Plural, Servicio Extremeño de atención a homosexuales y transexuales.
- Borrillo, D. (2001). Homofobia. Barcelona: Bellaterra.
- Clark, C. T. (2010). Preparing LGBTQ-Allies and Combating Homophobia in a U. S. Teacher Education Program. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26; 704-713.

Díaz, S., Anguita, R. y Torrego, L. M. (2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1; 111-127.

González Rodríguez, M. M. (2004). Crecer en familias homoparentales. Una realidad polémica. *Infancia y Aprendizaje*, 27; 361-374.

González Rodríguez, M. M. (2005). Homosexualidad y adopción. Entre la ciencia y el prejuicio. *Infocop*, 24; 16-19.

Gutiérrez, E. J. D. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Ibero-americana de Educação*, 68; 79-98.

INJUVE. (2011). Jóvenes y diversidad sexual. Madrid: INJUVE.

Lambda. (2008). Homofobia y transfobia en el ámbito educativo. Estudio piloto sobre las actitudes de los y las adolescentes ante la diversidad sexual en Valencia. Valencia: Colectivo Lambda.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jueves 4 de mayo de 2006, Boletín Oficial del Estado, (BOE) nº 106, Madrid.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades. Viernes 13 de abril de 2007, Boletín Oficial del Estado, (BOE) nº 89, Madrid.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Martes 10 de diciembre de 2013, Boletín Oficial del Estado, (BOE) nº 295, Madrid.

López Sánchez, F. (2005). La educación sexual. Madrid: Biblioteca Nueva.

Organización Mundial de la Salud (2003). Informe

sobre la salud en el Mundo 2003: forjemos el futuro. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Osborne, R. (2006). Entre el Rosa y el Violeta. Lesbianismo, feminismo y movimiento gay: relato de unos amores difíciles. *Política y Sociedad*, 46; 57-77.

Penna Tosso, M. (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

Penna Tosso, M. (2013). La elaboración de un cuestionario para la detección de la homofobia entre el profesorado. *La Técnica*, 1; 18-31.

Penna Tosso, M., y Mateos Casado, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(66); 123-142.

Penna Tosso, M., y Sánchez Sainz, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1); 83-98.

Puche, L; De Stéfano, M; Pichardo, J I; (2015). El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1); 49-60.

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la ES

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

Sánchez Sáinz, M. (2008). Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual. En L. Pumares y L. Hernández Rincón (Eds.). *La formación*



del profesorado para atender a la diversidad (pp. 299-329). Madrid: CEP.

Sánchez Sáinz, M. (2009). Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO. Madrid: Catarata.

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

Soriano, S. (1999). Cómo se Vive la Homosexualidad y el Lesbianismo. Salamanca: Amaru Ediciones.

Swank, E., Raiz, L., Faulkner, C., Faulkner, S. y Hesterberg, L. (2008). Comfort with Gays and Lesbians after a Class Discussion on Homophobia. *American Journal of Sexuality Education*, 3; 255-276.

Villar Sáenz, A. (2005). ¿Lesbiana? Encantada, es un placer. En PLATERO (Coord.) (2008) *Lesbianas. Discursos y representaciones*. Barcelona: Melusina.



educación y comunicación
15: 27-46 Nov. 2017

“MAMÁ, TÚ NO SABES”. EL MANTENIMIENTO DE LA BRECHA DIGITAL POR CUESTIONES DE GÉNERO

“Mom, you don't know”. The keeping of the digital divide on the basis of gender

A. Beatriz Pérez González
Departamento de Economía General
Universidad de Cádiz (España)
E.mail: beatriz.perez@uca.es
Montserrat Vargas Vergara
Departamento de Historia,
Geografía y Filosofía
Universidad de Cádiz (España)
E.mail: montse.vargas@uca.es

Resumen:

El presente artículo trata cuestiones socioeducativas en relación con las tecnologías y el género, un binomio aún pendiente. La casuística y las diferencias en función de las regiones del mundo nos invitan a reflexionar y a seguir trabajando sobre lo que de hecho es un derecho: la educación sin distinción de género y el impulso a los retos que superen la desigualdad. La realidad social en la que se ven inmersas muchas niñas dista de ser la deseada y esperada en la sociedad del siglo XXI por causa de estereotipos y creencias presentes aún en los grupos (familias y sociedades tanto con altos niveles económicos como no) y en distintos niveles económicos, sociales, laborales y tecnológicos. Entre otras, las aportaciones de los distintos autores y el análisis de estudios relevantes a nivel mundial, junto con la interpretación de datos cuantitativos, siguen mostrando una realidad en la que existe una brecha digital en función del género. Haremos un rápido repaso de estos datos. Por otra parte, en este artículo se trabaja el uso que se da a las tecnologías en función de la formación y el género y cómo la competencia tecnológica posibilita o dificulta la inmersión en el mundo profesional. Todas estas evidencias se muestran en este trabajo, que invita a pensar en otras soluciones a nivel formativo para poder suprimir diferencias y brechas.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación. Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Género, sociedad. Educación. Trabajo y Género.

Abstract:

This article deals with socio-educational issues in relation to technologies and gender, a binomial still pending. The casuistry and the differences depending on the regions of the world, invite us to reflect and continue working for what is done to a right: education without distinction of gender and the impetus to the challenges that overcome inequality. The social reality in which many girls are immersed is far from desired and expected in 21st century society because of stereotypes and beliefs still present in groups and at different economic, social, labor and technological levels. Among others, the contributions of different authors and analyzes of relevant studies worldwide, along with the interpretation of quantitative data, showing a reality in which there is a digital image based on gender. We will do a quick review of these data. On the other hand, we work in this article the use of technologies in the function of training and gender and how technological competence makes it possible or difficult the immersion in the professional world. All these evidences are shown in this work that invite to think of other solutions at formative level, to be able to suppress differences and gaps.

Keywords: Technology of the information and communication. Technologies of learning and knowledge. Gender, society. Education. Labor and Gender.

Recibido 11-05-2017 / Revisado 21-07-2017 / Aceptado 22-08-2017 / Publicado 01-11-2017

«La igualdad para las mujeres y las niñas no es sólo un derecho humano básico, sino que es un imperativo social y económico. Cuando las mujeres tienen educación y poder, las economías son más productivas y fuertes; cuando las mujeres están plenamente representadas, las sociedades son más pacíficas y estables.» (Ban Ki-moon,)

Introducción

«Ella llevaba cinco minutos intentando conectar el modo TV en su aparato. Uno de los niños había conectado su Play y no sabía cómo volver a ver su serie favorita. Era seguro que debía darle a alguno de los dos mandos que tenían en casa, pero no lograba nunca recordar a cuál de los dos, ni en qué sitio. Después de apagar y encender varias veces el televisor, se dio por vencida y gritó llamando a un alma caritativa de la casa para que volviera a conectárselo. Las almas caritativas que habían hecho precisamente la jugarreta de ponerle el televisor así, no habían conectado el aparato al final de sus juegos, y ahora de nuevo tenía que suplicar, para poder ver su serie. Llegó refunfuñando su hijo menor. Apenas medía un metro, pero sabía conectar y desconectar la tele en tres minutos, ver por YouTube sus videos favoritos, y jugar con la Play. “Mamá, tú no sabes nada de tecnologías... ¡Te lo he conectado varias veces! ¡A ver cuando aprendes!”, y se tuvo que callar porque era verdad. Se juró no depender más de esa figura patiocorta, de la que evidentemente dependía, y se propuso hacerlo sola la próxima vez...»

«Estaba a punto de comprar la aspiradora, el dependiente le indicó cómo sacar el filtro, pero cuando fue a volverlo a meter, se le encajó. Probó varias veces, desesperado delante de la cliente. Intentando que no se notase mucho su desesperación le comentó a la señora: “Pues nada, ¿quería algo más?”, pero la cliente

le respondió que quería ver cómo funcionaba. El dependiente se tuvo que ir al puesto central de venta, y al rato vino con él una dependienta. Esta mostró con toda maestría en un segundo cómo se sacaba y metía el filtro, comentando de forma desinteresada delante de su compañero que lo sabía hacer porque le gustaba esa marca. La cliente quedó satisfecha al ver la demostración. El aparato finalmente se vendió gracias a la facilidad de su uso».

Estos son ejemplos reales de socialización diferencial. Es cuestión de pensar: “Puedes hacerlo...” y habitualmente en tecnologías no se enseña a pensar esto a las niñas. Despreciamos la importancia de la tecnología en nuestra vida diaria, que ha podido ser realmente (más allá de otros avances) una de las revoluciones más importantes del siglo XX para la igualdad entre hombres y mujeres, así como su incorporación al ámbito doméstico.

El uso de las tecnologías se ha generalizado de tal forma en la sociedad actual que, tras unos 25 años de incorporación de ordenadores y móviles, muchos lo consideran un proyecto terminado y suponen que todo el mundo tiene acceso a dichos medios.

Ciertamente, en los países más avanzados se ha hecho una gran inversión para dotar a las escuelas y centros de formación en general de dispositivos tecnológicos que acerquen a los usuarios al uso y conocimiento de las tecnologías. Las empresas y organizaciones en general hacen necesariamente uso de nuevas tecnologías. Las familias poseen en los hogares todo tipo de aparatos tecnológicos para hacer su vida más sencilla, ahorrando mucho tiempo y esfuerzo.

Al parecer es una cuestión más o menos sencilla, relacionada con recursos económicos y que tiende a focalizar los esfuerzos en inversiones a nivel de equipamientos y formación. No obstante, desde un



enfoque sociológico-educativo se observa cierta simplicidad en el tratamiento del tema, ya que se suelen olvidar aspectos de especial relevancia que afectan sobre todo a sociedades, países en vías de desarrollo y su reflejo en un capital humano competitivo. Esto también sucede en el ámbito de los hogares.

Desde la óptica europeísta (de desarrollo), se puede pensar que generalmente el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), así como la utilización de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), son de uso general entre la población, sin distinción de género. Ciertamente, en aquellos países donde la escolarización es universal, donde acuden a las escuelas todos los niños y niñas, es fácil pensar que el acceso a las tecnologías es igualitario. Esto lo vemos por el conocimiento y evidencia de que nos encontramos ante una escuela dotada de dispositivos tecnológicos, apoyada por una legislación educativa que promueve y facilita la formación a través del uso de las tecnologías con fines de formación e investigación. Sin embargo, esta realidad no es, lamentablemente, todo lo general que cabría pensar en la sociedad del siglo XXI.

Tal y como se señala en el Informe de la Unesco 2016, desde que la Declaración Universal de Derechos Humanos incluyera en 1948 el concepto de igualdad entre hombres y mujeres, se ha ido trabajando en esta línea y los distintos países han firmado acuerdos o planteando retos (también a nivel mundial) para eliminar cualquier forma de discriminación en contra de la mujer. A pesar de ello, no se ha producido aún una igualdad de género sustancial.

«(...) Para lograr una igualdad de género sustancial y duradera es preciso llevar a cabo actuaciones urgentes y audaces en el marco de la nueva agenda com-

prender cómo las sociedades generan y refuerzan en lo cotidiano normas discriminatorias, estereotipos y prácticas relacionadas con el género. También requiere conocer los valores propios, los de la comunidad y la sociedad que nos rodea, así como los valores de los demás en otras partes del mundo. Es más, es necesario emprender actuaciones transformadoras que corrijan las desigualdades de género fuertemente enraizadas y complejas» (Unesco, 2016: 10)

Ciertamente, existen algunas culturas donde la discriminación directa de la mujer es una realidad sin resolver. El derecho a la educación y, por lo tanto, la asistencia a la escuela, que a ciertas edades deja de cumplirse; los matrimonios obligados en edad infantil; la maternidad temprana o la explotación sexual siguen siendo cuestiones que, por defecto, excluyen a las niñas de la educación y por ende al acercamiento y manejo de las tecnologías. Estas son barreras que dificultan la preparación para el trabajo y la innovación en el mismo. Los datos existentes, como el informe de Unicef de 2016, muestran el matrimonio infantil como una violación de los derechos humanos y como una realidad “demasiado común” (Unicef, 2016).

«El matrimonio antes de los 18 años es una violación fundamental de los derechos humanos. Muchos factores interactúan para colocar a una niña en riesgo de contraer matrimonio, incluyendo la pobreza, la percepción de que el matrimonio proporcionará “protección”, honor familiar, normas sociales, leyes consuetudinarias o religiosas que condonan la práctica, un marco legislativo inadecuado y el estado del país. Sistema de registro civil. El matrimonio infantil compromete a menudo el desarrollo de una niña al resultar en el embarazo temprano y el aislamiento social, interrumpiendo su escolarización, limitando sus oportunidades de carrera y progreso vocacional y

colocándola en mayor riesgo de violencia doméstica. El matrimonio infantil también afecta a los varones, pero en menor grado que a las niñas»

Se entiende que los discursos y problemas en relación con la cuestión de la igualdad de género parecen ser mucho más profundos y dispares en las distintas regiones del mundo. No se pueden ignorar estas cuestiones que, como vemos, vulneran los Derechos Humanos desde el punto de vista educativo.

Esta situación, que para algunos puede resumirse como una cuestión de alfabetización, tiene una clara y negativa repercusión a nivel no solo personal, sino laboral. No debemos olvidar que las tecnologías han invadido todos los sectores de la sociedad y que su generalizada utilización es un requerimiento imprescindible para acceder al mundo laboral. De ahí se desprende una nueva discriminación en edad adulta, a causa de una falta de formación inicial. En este sentido, Naciones Unidas ha creado la como Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), organismo especializado en las TIC y que entre otras muchas cuestiones asume que “Hoy en día, todo lo que hacemos se sustenta en las TIC”. Asimismo, reconoce que los puestos de gestión en las empresas siguen estando en manos de los hombres.

El hecho de que las mujeres sigan representando un bajo porcentaje como fuerza de trabajo a nivel mundial en el campo de la tecnología es, además, un aspecto preocupante desde un punto de vista social. De este modo, comparado con otras profesiones, el mantenimiento de la brecha de género es elevado en el campo tecnológico.

Según un informe de ISACA (2017), la falta de emprendedores femeninos es un gran desafío que se debe abordar para poder superar esta carencia. El

informe muestra cómo un 27% de las mujeres declara experimentar prejuicios de género de forma frecuente, o incluso constantemente. Las causas podrían resumirse en el gráfico 1.

Gráfico 1

Cinco barreras experimentadas por las mujeres en tecnología

Fuente: The Future Tech Workforce: Breaking Gender Barriers, ISACA, 2017

El informe concluye que las mujeres alcanzan bajos niveles en tecnología porque no son animadas a seguir carreras tecnológicas o por el desequilibrio entre su vida y su trabajo (además de otros factores más importantes). Se debe considerar también que en un 33% los modelos líderes son de varones o que para un 22% el campo de la tecnología es percibido como un campo propio de hombres.

Se apuesta por tanto por una formación de la mujer en las herramientas básicas de emprendimiento actual (las tecnologías), a fin de que pueda acceder a los puestos de dirección. Desde el mundo empresarial se motiva la incorporación total de la mujer sin límite en su promoción laboral y personal, pero la realidad sigue mostrando la desigualdad y dificultad de las mujeres para competir.

A fin de sensibilizar a la población en la igualdad de género frente a las TIC, la UIT determinó celebrar el *Día Internacional de las Niñas en las TIC* el cuarto jueves del mes de abril de cada año, como medida para la socialización e incorporación futura en el mundo laboral competitivo. Esta acción, basada en el apoyo a la educación de las mujeres y las niñas en el sector de las TIC, se encuadra dentro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 5.

«(...) destinado a lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas a través, entre otras cosas, de las tecnologías de la información y la comunicación. No es sólo que los puestos de trabajo en el sector de las TIC saquen a mujeres de la pobreza, un sector con un mayor equilibrio de género consigue que las carreras de mediano y alto nivel se puedan cubrir, y permite a las mujeres de talento ca-



tapultarse hacia la parte superior de la escala laboral. Esto es bueno para todos»

La cuestión del género y las tecnologías se puede afrontar desde dos perspectivas bien diferenciadas: por una parte la problemática ya comentada de las oportunidades de las niñas a la educación y, por otra, la escasa tendencia de las mujeres a elegir estudios superiores relacionados con las tecnologías. La tendencia, utilización y dependencia de las tecnologías puede producir un déficit de personal cualificado en todo el campo empresarial, de ahí que se quiera animar y fomentar la participación de la mujer en estas disciplinas de conocimiento.

Utilización de las tecnologías en función del género

Comúnmente, se reconoce la necesidad que tienen los ciudadanos del siglo XXI de estar capacitados para vivir y trabajar en la sociedad de la información. La falta de infraestructura, especialmente en zonas rurales o países en vías de desarrollo, la falta de conocimientos en informática o el desinterés por las posibilidades que ofrecen las tecnologías parecen ser los ejes principales que, aun hoy en día, mantienen a una gran población alejada de las tecnologías. Como señala Castaño Collado, existen precedentes de que la difusión tecnológica no logrará un acercamiento a todos los países y a todos con igual intensidad o ritmo; como sucedió durante la revolución industrial y en otros casos. Como ocurre en otros temas, la desigualdad es mayor cuando se combina el binomio subdesarrollo/mujer o el ámbito familiar/mujer, que tiene pequeñas

variaciones según la cultura, creencias y sociedad. Esta carencia supondrá en realidad una pérdida de oportunidades y de cambio. La falta de innovación y puesta al día conllevará la pérdida de oportunidades entre ciertos grupos sociales.

El Instituto Nacional de Estadística define el concepto de “brecha digital” como “la diferencia del porcentaje de hombres y el porcentaje de mujeres en el uso de indicadores TIC (uso de Internet en los últimos tres meses, uso frecuente de Internet, compras por Internet) expresada en puntos porcentuales” (INE 2016).

La tendencia social que se mantiene en muchos casos sigue orientando a las niñas y mujeres a las labores de la casa, el cuidado de la familia y en el mejor de los casos hacia aquellos empleos que por tradición se atribuyen más al género femenino. Es una espiral que no rompe los estereotipos de género y el rol que se desprende de ellos. A esto se suma la problemática de la escasa participación de las mujeres en estudios de ciencias y gestión de empresas. Las diferencias de género entre los más jóvenes, es decir, de 16 a 24 años, son evidentes según un estudio de la OCDE con datos de la UE en 25 Estados.

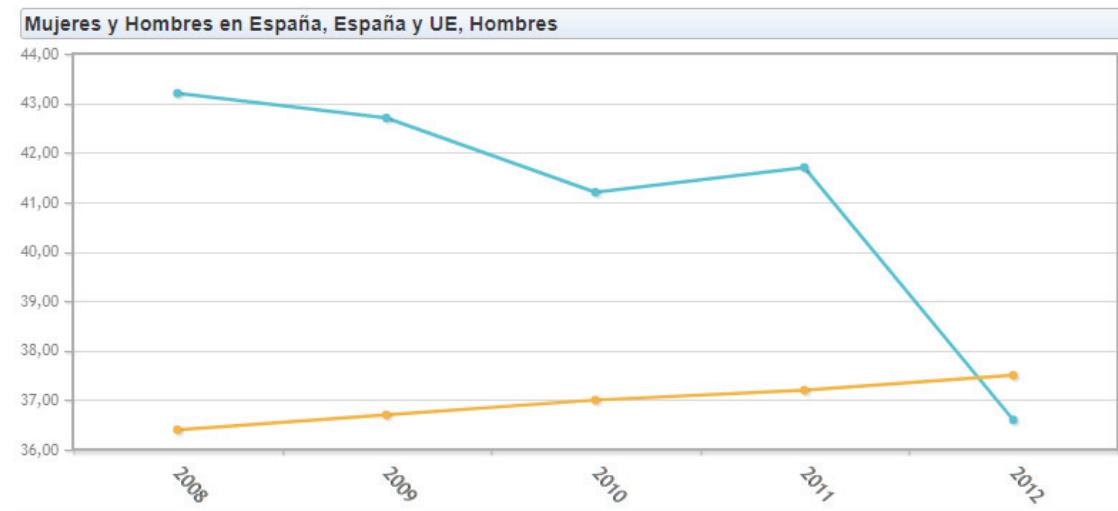
En España aún existen grandes desajustes respecto del uso de la moderna tecnología. Si bien se evidencia ya hace unos años un alto uso de tecnología móvil, existe un *bajo índice de penetración en los hogares, así como en las PYMES*, y una distancia muy grande dentro de la Administración, estando en algunos casos en vanguardia frente a otras con niveles muy poco competitivos (Red2 Red, 2008: 31). Por otra parte, según cita el informe, la banda ancha y la conexión en general se ha extendido en el ámbito rural, suponiendo un gran avance en la disolución de la brecha digital en

cuanto a la tecnología, pero siendo insuficiente si no se solucionan las cuestiones anteriormente expuestas que siguen manteniendo a las niñas alejadas de la educación.

Se ha producido en el 2016 un aumento de la distancia digital en los indicadores principales (INE), atendiendo al uso de Internet, uso frecuente y compras por Internet. Según datos de la UIT, en 2016 unos 3900 millones de personas no disponen de recursos de Internet y por tanto sufren un cierto tipo de aislamiento. La distancia se observa directamente en

la educación. Castaño, C. señala que aunque se haya aumentado el nivel de estudios, la distancia de género no se reduce. Si pensamos que el área de formación de cada sujeto determinará su futuro profesional y habilidades, las cifras en el nivel de graduados en ciencias, matemáticas y tecnología, demuestran dicha distancia. Para el caso de España, el INE ilustra en el gráfico 2 la diferencia (en tanto por ciento) del número de graduados en ciencias, matemáticas y tecnología entre chicos y chicas y su comparación con la UE.

Gráfico 2



Fuente: INE, a través de Estadísticas de Educación y Formación Eurostat



En los últimos años, entre las mujeres se ha producido un ascenso poco significativo y, por tanto, no consolidado, en la elección de una formación superior de grados relacionados con el área de ciencias y tecnología en España. No obstante, mientras que para el caso de la UE se ha producido un ascenso en la formación superior relacionada con la tecnología y grados de ciencias de 2011 a 2012, en el caso de España ha habido un declive progresivo y una caída muy drástica, lo cual es preocupante y tiene probablemente relación con la indecisión producida en las nuevas generaciones tras la crisis. Así que una consecuencia de la inestabilidad económica sería el retraso en la paridad formativa de hombres y mujeres para el caso de España y, por tanto, de sus potencialidades profesionales. Como se desprende de lo dicho anteriormente, es muy importante trabajar en la consolidación de estos pequeños avances. Ello debería producirse no solo a nivel político, puesto que es una necesidad social, sino a nivel de las familias y pequeños grupos, ya que el empoderamiento de las mujeres a este nivel se produce por un refuerzo en el tipo de socialización diferencial recibida en las familias, así como por las experiencias de grupo. Comparando el avance respecto de otros países en un periodo final de tiempo similar, en el gráfico 3 se observa que España no se encuentra entre los países con un dominio de conocimiento menor, como lo están Italia, Rumanía, Bulgaria o Hungría. Por el contrario, en una situación mejor se encuentran Dinamarca, Finlandia, Suecia y Reino Unido (los tres últimos con índices similares), seguidos de Francia e Irlanda (en una situación ligeramente más favorable que España) y por último Luxemburgo y Países Bajos. España estaría en un nivel más bajo (pero no muy

distante) del índice global alcanzado por la UE. Esta situación relativa de España respecto de otros países del entorno cercano no debería complacernos, pues como hemos visto anteriormente la tendencia es al descenso. El crecimiento inteligente y el reto para Horizonte 2020 es el mayor uso o rendimiento en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad digital (Comisión Europea, Europa 2020)

Gráfico 3

Fuente: EIGE European Institute For Gender Equality. Gender Statistics Database. Gender Equality Index. Scores of the Gender Equality Index and its domains and subdomains 2012

La brecha digital es evidente, pero parece que se podría experimentar un cambio de tendencia:

«(...) la divisoria digital, digital divide en Estados Unidos, que es, fundamentalmente, la falta de conectividad en nuestro tipo de sociedades, distinto del Tercer Mundo, está dejando de ser un problema. Los datos que señalaban, por ejemplo, en Estados Unidos, que los negros, los latinos y las mujeres utilizaban mucho menos Internet están cambiando radicalmente. Un estudio, que parece serio, del Jupiter Communications de hace tres meses señala que los siete países altamente desarrollados que ellos analizan sistemáticamente respecto del desarrollo de Internet, entre los que no se encuentra España -Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Australia, Canadá, etc.-, observó que por primera vez a finales de mayo de este año el número de mujeres usuarias de la red era superior al de hombres» (Castells, M. s. f.)

En el mismo proceso (y por tanto funciona en sentido espiral) está el germen de la innovación y, por tanto,

del desarrollo. Existen evidencias, inicialmente, de que a través de las redes se podría revertir esta desigualdad. Las nuevas tecnologías, y en concreto Internet, podrían suponer una gran oportunidad para dar la voz y para el cambio social al acortar distancias entre hombres y mujeres en otros ámbitos de la vida social, siempre y cuando se articulen mecanismos para favorecer el acercamiento y la inclusión de colectivos menos favorecidos. Es por tanto evidente la distancia aún mayor que se producirá entre mujeres y hombres de países desarrollados respecto de los no desarrollados, por falta de competitividad o por carecer de medios y de formación (en ciencia y tecnología).

Por otro lado, aunque los datos muestran cómo Internet o la telefonía móvil son también utilizados por las mujeres en los países más desarrollados y que se ha dado un gran salto gracias a las *networks*, el reto actual para evitar la reproducción de roles sexistas se focaliza en ciertos espacios como la familia y el trabajo en ciertas áreas. Las redes sociales han ayudado en la actualización y participación de las mujeres en muchos ámbitos de la vida social. Esto opera no solo para el caso de España, sino que también podrá ocurrir en otros países. Pero hay que insistir en que se debería vigilar el recurso a la reproducción de estereotipos en estos medios.

Conclusiones

La dificultad no estriba solo en el desigual acceso a los medios tecnológicos ni en su empleo, sino en la interpretación adecuada de su uso, como defiende Castells M (s.f.). La tecnología es la base de la innovación y del trabajo; por eso es necesario su dominio.

Como se siguen reproduciendo distancias entre el uso y el acceso de hombres y mujeres a través de los medios y las principales agencias de socialización (familia y escuela), para poder cancelar la evidencia de este inadecuado uso tecnológico y de esta carencia a nivel de interpretación real del valor de lo tecnológico, más que el esfuerzo en conseguir dispositivos electrónicos de alta o media gama habría que trabajar a nivel formativo y educativo en la confianza o empoderamiento de las capacidades propias de las niñas y las mujeres, con propuestas no solo en las instituciones educativas, sino a un nivel social más amplio (grupos familiares y educación no formal).

¿No podremos plantear por tanto otro debate en este tema que no sea el de la distancia que existe entre países desarrollados y no desarrollados respecto del acceso de niñas y mujeres? Un aspecto difícilmente superable es la diferencia de los países subdesarrollados, que han de saltar prácticamente de una edad media a una era digital sin pasar por las revoluciones tecnológicas que se derivaron de la industrial, quizá imposible en muchas sociedades. Es difícil superar la sociedad de estamentos y de clases, y quizá insuficiente el apoyo que se pueda prestar desde el desarrollo si no existen posibilidades de cambio en ideas y creencias fuertemente arraigadas. El dinero no lo hace todo, pero aquí opera también el nivel de creencias (mantenido y desarrollado en los grupos familiares) como un revulsivo contra el cambio.

El acceso a los medios tecnológicos no es suficiente; se deben revertir ciertos procesos, porque su uso generalizado implica la difusión de informaciones falsas y la reproducción de los estereotipos (mediante imágenes y división en roles).

Más que la recuperación histórica de la imagen de la



mujer y su presencia en distintos campos académicos, científicos, económicos, políticos, literarios, etc., convendría remover el rescoldo de conciencias en cuanto a la interiorización de comportamientos y actitudes esperados; en cuanto al empoderamiento, ya desde niñas, de su capacidad para saber, sí, saber, pelearse con la tecnología. La autoconciencia de la propia capacidad, de la posibilidad de superar esa dificultad (tecnológica o de otro tipo), es la que afianza realmente estas otras posibilidades de desarrollo futuro (en la elección de tu profesión y en tus potencialidades a distintos niveles).

Pesa aún en las temáticas de género la necesidad de realizar trabajos cualitativos de campo y cuantitativos, que incluyan el estudio de ámbitos domésticos y de socialización en grupos primarios (también en organizaciones educativas). Igualmente, los sondeos e investigaciones a los jóvenes nos darán claves sobre cómo se produce a nivel del grupo familiar la paridad y las situaciones en las que se debe trabajar. Este es un reto que debemos afrontar para encontrar estrategias que favorezcan la inserción de la mujer en todos los órdenes de la vida.

Referencias

Castaño Collado, C., Nuevas tecnologías y género. La segunda brecha digital y las mujeres. Disponible en (<http://cort.as/yAdc>)

Castaño Collado, C. (2008). La segunda brecha digital. Madrid: Cátedra (<http://cort.as/yAcu>)

Castells, M. (s.f.). Internet y la sociedad en red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. UOC (<http://cort.as/yE3A>)

Connecting Women Leaders in Technology. ISACA

(<http://cort.as/yAda>)

Crecimiento Inteligente (16/05/2012). Comisión Europea, Europa 2010 (<http://cort.as/yJ5T>)

EIGE European Institute for Gender Equality. Gender Statistics Database. Gender Equality Index. Scores of the Gender Equality Index and its domains and subdomains 2012 (<http://cort.as/yJ2q>)

González Ramos, A. M., Vergés Bosch, N., Martínez García, J. S. (2017). Las mujeres en el mercado de trabajo de las tecnologías. Reis jul. sep, 159; 73-90. doi:10.5477/cis/reis.159.73

INE Graduados en ciencias, matemáticas y tecnología por periodo. España y la UE-28 en Estadísticas de Educación y Formación Eurostat. Tanto por ciento respecto al total de graduados en cada sexo. (<http://cort.as/yIc1>)

INE Publicaciones. Mujeres y Hombres en España Ciencia y Tecnología/ Sociedad de la Información (actualizado 14 de diciembre de 2016. Brecha Digital de género (<http://cort.as/yAdK>)

National Center for Women & Information Technology. By the Numbers (<http://cort.as/yAdF>)

Red2 Red consultores S.L. (2008). Mujeres y Nuevas Tecnologías de la información y de la comunicación. Nº 106 Estudios Madrid: Instituto de la Mujer.

Unesco 2016 Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Resumen sobre género. Creación de futuros sostenibles para todos. Disponible en <http://cort.as/yAdB>

Datos de UNICEF: Seguimiento de la situación de los niños y las mujeres (<http://cort.as/yAd->)

UIT: Comunicado de prensa. La UIT publica las cifras de 2016 de las TIC (<http://cort.as/yAcy>)

Van Welsum, D., y Montaigner, P. (2007). ICTs and Gender. OECD: Working Party on the Information Economy (<http://cort.as/yJ-z>)



educación y comunicación
15: 47-56 Nov. 2017

REPENSANDO LA CATEGORÍA DE “VÍCTIMA”: UN ANÁLISIS SOBRE LA CAPACIDAD DE AGENCIA DE MUJERES MIGRANTES VINCULADAS A REDES DE TRATA

Rethinking the category of “victim”: An analysis of the agency capacity of migrant women linked to traffic networks

Inmaculada Antolínez Domínguez
Universidad Pablo de Olavide e Instituto de Migraciones
(España)

E.mail:iantdom@upo.es

Esperanza Jorge Barbuzzano
Universidad Autónoma de Madrid y Fundación Cruz
Blanca (España)

E.mail:maspebeleten@gmail.com

Resumen

Este artículo forma parte de una investigación en curso sobre la trata de mujeres subsaharianas, específicamente nigerianas, en tránsito de Marruecos hacia Andalucía. La metodología de la investigación, de tipo cualitativo, ha partido de la realización de entrevistas a técnicos/as de entidades sociales, así como en la realización de talleres sobre narrativas creativas con mujeres migrantes posiblemente vinculadas a redes de trata. En este trabajo nos centramos en el análisis de una narración de una mujer nigeriana participante. A partir de su discurso, podemos observar indicadores clave que la ubicarían dentro de la categoría “víctima de trata de seres humanos”. Sin embargo, en este artículo mostramos cómo el propio análisis de su discurso también ofrece otro tipo de indicadores fundamentales en la agencia de las mujeres y que suelen estar invisibilizados, como son los indicadores de resiliencia.

Palabras clave: Migraciones, Mujer, Trata de Seres Humanos, Resiliencia.

Abstract

This article is part of an ongoing research about the trafficking of sub-Saharan women, specifically Nigerians, in transit from Morocco to Andalusia. The methodology is qualitative and it has been based on interviews with technicians from social entities as well as workshops on creative narratives with migrant women possibly linked to trafficking networks. In this work we focus on the analysis of a narrative of a participating Nigerian woman. From her speech, we can observe key indicators that would place it within the category “victim of trafficking in human beings”. However, in this article we show how the analysis of the discourse itself also offers other types of fundamental indicators in the women’s agency, which are often invisible, such as indicators of resilience.

Key words: Migrations, Woman, Trafficking, Resilience.

Recibido 27-06-2017 / Revisado 01-07-2017 / Aceptado 19-08-2017 / Publicado 01-11-2017

Introducción

“En mi país es un problema si te casas y no tienes hijos o hijas. A la familia del marido no le va a gustar. Cuando un niño o una niña nace se canta una canción. Si alguien desde el camino la escucha sabe que hay un bebé nuevo en la casa.

A los catorce días del nacimiento se pone nombres a la persona nacida. Le da nombre el padre, la madre, la abuela, el abuelo... Por ejemplo, yo tengo muchos nombres, todos son míos. Me llaman Sara, pero a mí me gusta el que me dio mi abuela: Iriowenegiasi. Significa nadie puede bajar la luna.

Yo soy la mayor pero no la primera porque antes de mí los bebés que nacieron se le murieron. Mi abuelo me cuidó y nada pudo más que sus cuidados porque mi abuela conoce las hierbas.

Luego yo me quedé con mi abuela. Regresamos juntas a la casa de mi padre cuando cumplí quince años. Con veinte dejé Nigeria para venir a España”.

La narración con la que hemos comenzado esta comunicación es uno de los resultados creativos que fueron elaborados basándonos en metodologías de construcción colectiva en los talleres realizados con mujeres nigerianas vinculadas a redes de trata de seres humanos, dentro del trabajo de campo que desde noviembre de 2014 hasta la actualidad venimos desarrollando en el marco de nuestro proyecto de investigación. La presente investigación, de tipo cualitativo, se ha basado en la realización de entrevistas a 41 entidades sociales relacionadas con la atención a mujeres vinculadas a la trata de seres humanos, así como en la realización de talleres con más de doscientas mujeres y niñas a partir de herramientas creativas y artísticas en Nigeria, Marruecos y Estado

español.

Una vez finalizada esta etapa del trabajo de campo, consideramos que hemos sido capaces de facilitar las condiciones y las herramientas para que ellas conformaran narraciones creativas a partir de sus historias de vida, siendo ejemplos de ello los relatos de ficción que dan inicio y cierre a este trabajo. La materialización del hecho creativo (el relato, el dibujo, la danza, etc.) en nuestro caso es tomada como uno de los indicadores de un proceso de empoderamiento a través de las herramientas artísticas que les ha permitido narrarse utilizando la metáfora distanciadora. Del análisis de estos discursos obtenemos los indicadores de resiliencia en los que nos apoyamos para considerar a las mujeres con las que hemos trabajado como personas con un importante desarrollo de discurso introspectivo, proyección de futuro a través del manejo de habilidades de supervivencia, muchas veces acompañadas del distanciamiento, el humor y la creatividad.

Pero también a estas mujeres migrantes se las podría definir, acogiéndonos a la terminología extendida en el campo jurídico y social, como “posibles víctimas de trata”. Son varios los indicadores que así lo podrían corroborar tales como las características de su trayecto o ciertos comportamientos (no manejo de dinero o documentación, utilización continua del teléfono para informar de lo que están haciendo o reacciones corporales frente a temas relacionados con la temática).

¿Se puede ser mujer resiliente a la vez que mujer víctima? El objetivo de este artículo es precisamente reflexionar sobre esta pregunta a partir de un análisis que pone en diálogo ambas categorías con el relato de vida de una de las mujeres con la que hemos estado



trabajando. Concluiremos con varias reflexiones sobre el concepto de víctima que actualmente se maneja a la luz de los aportes que nos ofrecen los enfoques de la resiliencia.

Construcción de víctima desde la definición de trata de seres humanos

El fenómeno de la trata es definido, por su complejidad, desde diferentes prismas. Actualmente, el dispositivo más referenciado es el artículo art. 3 del Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata, “Protocolo de Palermo”, de noviembre de 2000, que viene a complementar la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional en donde se establece la trata de seres humanos como un delito a perseguir definido como:

«La captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso del poder o de una situación de vulnerabilidad o la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos»

En la trata de seres humanos con fines de explotación sexual el 95% de víctimas o posibles víctimas son mujeres y niñas (Eurostat, 2015). Entre las nacionalidades mayoritarias de mujeres subsaharianas que nos hemos encontrado en el trabajo podemos comprobar el número elevado de mujeres nigerianas.

Aunque éste es siempre un fenómeno difícil de cuantificar, siguiendo datos de la UNODC (2014), la nigeriana es la tercera nacionalidad en importancia por detrás de Rumania y Paraguay en los años 2011-2013 y, según datos de Eurostat (2015), a nivel europeo es la primera nacionalidad de mujeres de procedencia no europea.

Por otro lado, según el último Informe de la situación de la trata de seres humanos del CITCO (2014), en las inspecciones realizadas en el Estado español se puso de manifiesto una disminución de la edad de las mujeres en riesgo, ya que la mayoría se encontraban en la franja de edad que abarca de los 23 a los 32 años, habiendo detectado también 6 menores de edad. Sin embargo, podemos presuponer que estos datos representen tan sólo la cara visible de una gran parte invisibilizada.

Esta primera información nos hizo prestar especial atención a la realidad de uno de los países de origen más importantes, Nigeria, y concretamente de una de las zonas de mayor envío de chicas, Benin City en el Estado de Edo. Siguiendo datos de UNICEF (2012), los y las menores en Nigeria se encuentran en una situación de extrema vulnerabilidad encontrando un 29% de niños/as que trabajan; un 39% de jóvenes que contrajeron matrimonio antes de los 18 años; un número elevadísimo de orfandad de ambos progenitores que ronda los 2 millones y un 30 % de niñas que han sufrido la mutilación genital femenina. Además, a esta situación hay que añadir el alto porcentaje de menores que viven en las calles de las grandes ciudades acusados/as de brujería y expulsados/as por sus familiares o que huyen para evitar situaciones de violencia. Y es que la violencia intra-familiar, los abusos sexuales o las agresiones

contra niñas y mujeres son un problema muy grave en el contexto nigeriano, así como la gran desigualdad de género y la desvalorización que sufren las mujeres (Women's Link, 2014).

Todo ello, además, lo encontramos unido a unas paradójicas condiciones económicas en las que el primer país productor de petróleo de África ocupa el lugar 152 en el Índice de Desarrollo Humano, tiene un 64% de personas que viven con menos de un dólar al día, más de tres millones con VIH/SIDA y en torno a un 40% de población analfabeta (García de Diego, 2014).

O. es una mujer de origen nigeriano que ha participado en uno de los talleres sobre narrativas creativas desarrollado en nuestra investigación. O. nos narra su historia migratoria de la siguiente forma:

“Bueno, esta mujer que trae a mí aquí está aquí en Málaga, yo no la conozco. Y llama a su hermano mayor a mi país. Yo estaba en mi casa cuando este hermano viene conmigo. Viene y dice ¿tú quieres ir a Europa? Yo, no tengo dinero. Si tú quieres ir dímelo porque no va a pagar nada, pasaporte, todo, él va a hacer todo. (...) Yo pregunta qué trabajo hay. Dice, yo pregunta a mi hermana. Dice yo viene a trabajar de finca, a coger tomate, como aquí... Si no fuera eso, para cuidar niños. Mi hermano dice qué ¿cuánto tú va a pagar? Dice 50.000 euros. Pero yo pensar Europa muy fácil”

La captación es uno de los elementos constitutivos de la definición de trata en el Protocolo de Palermo. En el caso de la trata nigeriana, según la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito la captación suele darse por personas conocidas, familiares o amistades en el entorno del hogar de la persona estableciéndose un sistema de servidumbre por deudas como vemos en el caso de O.

“Tampoco yo no sabía qué va a pasar caminando. Yo piensa que me iba a coger avión hasta aquí, Europa. Me está engañando, engañando, engañando. Pero mucha gente, eh, está engañando”

El transporte y traslado de las mujeres desde Nigeria hasta España sigue diferentes tipos de rutas. Hay casos en donde las mujeres vuelan directamente de Lagos a Marruecos y, en otras ocasiones, la ruta se hace en transporte terrestre atravesando diferentes países como Mali, Níger y Argelia hasta llegar a Marruecos. Una vez en el país de destino, en la *acogida y recepción* comienza para las mujeres nigerianas la etapa de explotación propiamente dicha, aunque en algunas ocasiones ésta se ha dado a lo largo del trayecto o en Marruecos. Como vimos anteriormente, el engaño está presente desde la captación y no es hasta la llegada al país de destino cuando se le explica las condiciones de su trabajo e, incluso, las propias funciones de éste.

“Cuando yo llega aquí España (...) dice ¿tú sabes lo que vas a hacer aquí? Yo dice sí, tú hermano me ha dicho que viene a trabajar en finca o cuidar las niñas. Dice, cállate, ¿quién te dijo eso? Y trae el preservativo y trae un desodorante. Y dice, mira y abre el preservativo así, y ponelo. Dice, mira por ejemplo esta la polla. Cuando yo digo ¿qué? (con exclamación) Dice, sí tu hace prostituta. Y yo está llorando. Porque yo no sabía. Si me ha dicho esto en mi país, bueno, si me lo ha dicho si yo quiero venir este mi problema, si no quiero venir ese mi problema, pero no me ha dicho nada, que me engaña mucho este”

En el relato de O., además de la descripción de la captación, el traslado, el transporte, la recepción y la acogida se detectan claramente como los medios para realizar todo ello son tanto el engaño, sustentado en la situación de vulnerabilidad que narra la entrevistada



basada en su extrema pobreza y falta de expectativas laborales en Nigeria, como la concesión y recepción de pagos basados en una deuda que ha de pagar y cuyo importe acordado inicialmente va aumentando a lo largo del trayecto.

“Ella me trae de mi país. Todos mis gastos son de ella. Todo lo que me gasta allí, abajo, y cuando llega aquí calcular todo”

La finalidad de todo el proceso es, como ella misma menciona, la explotación sexual teniéndola condicionada a través del pago de una deuda adquirida con la mujer que la trae desde España a través del hermano residente en Nigeria. Como se señala en el Protocolo de Palermo, el consentimiento dado por la víctima de la trata de personas, en este caso, la aceptación por parte de ella, no se tendrá en cuenta cuando se haya recurrido a cualquiera de los medios enunciados anteriormente.

Según lo desglosado de su narración, O. podría ser identificada por cualquier policía como “víctima de trata”. En el caso que nos ocupa en este artículo, es importante señalar la disposición de una serie de normas que reconocen a las personas afectadas por la trata de seres humanos como víctimas ya que ello ha permitido crear un estatuto jurídico necesario tanto para su protección como para la reparación del daño sufrido.

Según la clasificación del Centro de Inteligencia contra el Crimen Organizado, podemos diferenciar entre persona en situación de riesgo como aquella detectada ejerciendo la prostitución con motivo de la realización de inspecciones y aquella otra persona categorizada como víctima, que sería específicamente aquella identificada con ocasión de atestado instruido por los Cuerpos de Seguridad del Estado por

actividades delictivas relacionadas con la trata de seres humanos y para la explotación sexual (Defensor del Pueblo, 2012). Pretendemos señalar con esta clasificación que la categorización de “víctima de trata” en España actualmente está en estrecha relación con la ejecución del delito de trata siendo el Código Penal la disposición que lo regula. Desde esta lógica se hace necesario, por tanto, tratar de probar que se ha cometido dicho delito para poder identificar y reparar a la víctima. De esta forma, y como viene siendo en nuestro país, serían solamente los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado quienes tienen la potestad para identificar a las víctimas y, por tanto, canalizar la posible protección para ellas. Sin embargo, en documentos técnicos de relevancia como el Informe sobre La Trata de Seres Humanos del Defensor del Pueblo de 2012, las Recomendaciones en su actualización de 2013 o el Informe de evaluación de GRETA de 2012-2013 se señaló la necesidad de dotar de mayor protagonismo a otros actores, como son las entidades sociales, sobre todo en la identificación de las víctimas de trata. Según dichos documentos, son éstas las que llevan desarrollando un trabajo de proximidad que favorece relaciones de confianza y seguridad lo que repercute en una mejor identificación de las posibles víctimas de trata.

La tipificación del delito de trata con fines de explotación sexual que nos permitiría la identificación de víctimas o potenciales víctimas se define en el artículo 177 bis del Código Penal a partir de la Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio como: “cualquier actividad sexual que pudiera integrarse en el ámbito de la prostitución coactiva, como el alterne o los llamados masajes eróticos, así como cualquier otra práctica de naturaleza erótica-sexual como la participación

en espectáculos exhibicionistas o striptease o en la pornografía”. Unido a ello, en la Circular 5/2011, de 2 de noviembre de 2011, de la Fiscalía General del Estado, sobre criterios para la unidad de actuación especializada del Ministerio Fiscal en materia de extranjería e inmigración, se señala que “los delitos de prostitución coactiva afectan prácticas en su totalidad a ciudadanas extranjeras que, en muchas ocasiones, no solo residen en España en situación de irregularidad administrativa sino también son víctimas cualificadas de trata de seres humanos”.

De ello se deriva el segundo instrumento del que podemos valernos para la identificación y protección de víctimas de trata de seres humanos: el artículo 59bis en la última reforma realizada por Ley Orgánica 10/2011, de 27 de julio. En el mismo se plantea el período de restablecimiento y reflexión de al menos 30 días donde la víctima decidirá si colabora o no con las autoridades en la investigación del delito, y en su caso, en el procedimiento penal. Durante dicho período de reflexión se suspenderá el expediente administrativo sancionador, la expulsión o devolución. Al mismo tiempo se velará por su subsistencia y estancia temporal en condiciones de seguridad y protección tanto de ella como de sus hijos/as menores de edad residentes en España. Sin embargo, como se señala más adelante, estas previsiones sólo se harán efectivas cuando se de la “cooperación para los fines de investigación o de las acciones penales, o en atención a su situación personal, y facilidades para su integración social, de acuerdo con lo establecido en la presente Ley”.

A partir de todo lo expuesto sobre la definición de trata y la construcción de víctima que lleva aparejada, detectamos que en España ésta sigue estrechamente

relacionada a la persecución del delito y muy centrada en la trata con fines de explotación sexual y especialmente atendiendo a la realidad de las mujeres migrantes en situación irregular. Teniendo ello en cuenta, cabe hacernos dos preguntas en el presente trabajo. En primer lugar, cómo es posible que aún no esté presente un enfoque de Derechos Humanos siendo la protección de las víctimas lo prioritario y no como actualmente se da, condicionada a la persecución del delito y, por tanto, a su colaboración con las fuerzas y cuerpos de seguridad. En segundo lugar, en una construcción de las personas tratadas únicamente como víctimas dentro del derecho penal como forma de protección, dónde queda la capacidad de empoderamiento, autonomía y resiliencia que estas personas han desarrollado y que nos muestran la agencia sobre sus propias vidas y decisiones aún a pesar del engaño, la coacción, el rapto, el fraude, el engaño o el abuso del poder.

Indicadores de resiliencia en los discursos de las mujeres migrantes nigerianas vinculadas a redes de trata

La movilidad ha sido una característica común en los distintos grupos humanos a lo largo de la Historia, habiéndose acentuado ésta en las últimas décadas como consecuencia de múltiples factores. En la mayor parte de las ocasiones la decisión de migrar se toma en respuesta a una combinación de razones de carácter económico, social y/o cultural (Monreal et al., 2012: 208) El hecho de la migración en sí mismo conlleva una situación de vulnerabilidad en mayor o menor medida debido al desarraigo o ruptura de redes, así como a la descontextualización. En el caso



de la migración de personas que carecen de recursos de partida para costearse el desplazamiento, esta situación de vulnerabilidad se acrecienta vinculándose en muchos casos a relaciones de dependencia y/o a la adquisición de deudas. Ello propicia la conformación de redes insanas como soporte base que, lejos de sustentar, debilitan las habilidades de confrontación y resolución, así como de proyección de futuros alcanzables de forma autogestionada. En el caso de las mujeres migrantes estas relaciones de dependencias o control se ven incrementadas debido a los roles de género y la desigual gestión del poder.

Se habla de migraciones feminizadas dado el aumento del flujo de mujeres y niñas en estos procesos. En el año 2010, Naciones Unidas hablaba de 215 millones de personas desplazadas en el mundo. De ello, se estima que un 49% son mujeres, aunque la composición por sexo está condicionada por las áreas geográficas de destino. En Europa el número de mujeres migrantes ya supera al de hombres migrantes, con un 52,3%.

Ante la pérdida de soberanía económica de los territorios, con la caída de las pequeñas y medianas empresas, el abandono de la agricultura o la pesca a escala local, la adquisición de los países de macrodeudas con el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial (BM) y las medidas de ajuste económico impuestas por estos éstos, se agudiza la necesidad de incorporarse también el sector femenino a los procesos migratorios. A la hora de concebir la migración como una posibilidad de mejora económica para las familias, ya no sólo se busca anclar la estructura de ésta alrededor de la mujer en el país de origen para que sea el hombre quien les provea de las remesas externas. Este cambio de concepción pasa por un cuestionamiento de los roles de género

y de la estructura familiar convencional como única red segura de sustento. Las mujeres cada vez más exigen su espacio en la esfera pública y económica (familiar y social), siendo un hecho el incremento notable de la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo. Si a esto le añadimos la limitada oferta laboral (sobre todo para las mujeres) en los territorios empobrecidos, la crisis del modelo reproductivo y las políticas de migración, llegamos a la situación actual de flujos migratorios claramente feminizados.

Estos procesos migratorios cuando están vinculados a redes de control y explotación sustentados en la falta de construcción de decisión propia o de engaño de la persona migrante, y en la no gestión de los espacios de poder pueden dificultar el desarrollo de la resiliencia, que facilitaría la confrontación consciente y la actitud de superación de las situaciones de crisis con las que se relacionan. Pero, al mismo tiempo, estas condiciones de vulnerabilidad extrema y de falta de autogestión mínima no son absolutas y en todo momento. De sus grietas e incluso del recrudescimiento de la situación puede surgir la respuesta resiliente.

La migración de mujeres y jóvenes nigerianas está vinculada en muchas ocasiones al traslado sustentado en las llamadas redes de trata de seres humanos. Sus estructuras son diversas, pudiendo estar conformadas estas redes por pocas personas, incluso parientes de la propia migrante, hasta complejos entramados transnacionales. Como ya vimos, en común tienen todas ellas que posibilitan el traslado a través de la adquisición de una deuda, pero también que no hay consentimiento o si este se da, está viciado, además de haber una explotación posterior al transporte (explotación sexual en los casos que nos ocupan)

El no consentimiento nos lleva a hablar de rapto,

mientras que el conocimiento viciado nos coloca en el engaño. Pareciera que ambas situaciones tienen mucho en común y podría ser así según desde qué enfoque se estén analizando, pero si el enfoque lo hacemos desde la resiliencia existe una gran diferencia que es la posibilidad de gestión y construcción de un futuro deseable, pese a la distorsión de la realidad a afrontar. La persona cuando elige migrar está directa o indirectamente tomando un conjunto de decisiones para lo que ha tenido que vivir un proceso de recreación de su futura ubicación y las consiguientes necesidades que de ella se generarán en un entorno carente en principio de las redes básicas de sostén (familiares, amigos, etc.) O. señala en la entrevista:

“Yo pregunta ¿qué trabajo hay dónde vive tu hermana? ¿Italia, Alemania, España? Mi hermana dice yo viene a trabajar de finca, a coger tomate, como aquí...”

En esta etapa de toma de decisiones relacionadas con su migración toda persona analiza las posibilidades laborales reales o la manera de asegurarse cierto equilibrio económico que puede pasar por prácticas duras de supervivencia e incluso de explotación. Esta acción consciente de reflexión es la que permite tomar una decisión que, pese a que consideremos que no tendría que incluir la posibilidad de la explotación ni de ninguna otra violación de derechos, es una decisión en la que la persona, condicionada por un contexto puede asumir el riesgo.

La respuesta resiliente es, pues, un comportarse antes que un comprender y asumir la herida, y un comportarse de tal índole que, antes que la herida, lo que el sujeto resiliente asume es su propia existencia como suya, como valiosa y como su propia responsabilidad (Cyrułnik, 2002: 250).

La respuesta de migrar de O. consciente de la falta

de posibilidades en su entorno para que su familia supere la situación de empobrecimiento en que se encuentra puede ser una decisión resiliente, ya que ha analizado introspectivamente, ha imaginando un futuro y se ha sentido capaz de afrontar el reto de forma independiente, llegando a tomar una iniciativa. Nos dice O:

“Cuando yo estaba en mi país, todas mis amigas, amigas que tengo yo, después dónde están amigas, esa chica dice se fue a Europa. ¿Qué está esperando yo? Me voy yo también, me voy a buscar la vida. Mi familia muy pobre, por eso”

Todo ser humano afronta situaciones desfavorables o de riesgo que pondrán a prueba su capacidad de resolución a partir de los condicionantes del contexto. Los procesos resilientes serán los que posibiliten que ante la significativa adversidad podamos realizar funciones propias de la etapa vital partiendo del contexto cultural que condiciona. La resiliencia es la capacidad de afrontar y superar los acontecimientos desfavorables de la vida, utilizándolos para crecer en la experiencia.

Un indicador de resiliencia es la elaboración de relatos vivenciales desde un distanciamiento del hecho doloroso, lo que permite analizar los distintos sucesos que se han producido relacionados con dicho hecho y llegándose a poder destacar aspectos positivos del mismo. Este es el caso del trayecto migratorio y la explotación de O. en particular y de las mujeres con las que hemos trabajado en general. Destacó O. la suerte que ha tenido al estar en Andalucía cuando le detectaron su problema de corazón, ya que la atención sanitaria en su país es privada. Al preguntarle sobre si volvería a venir a España en caso que empezara de nuevo, ella contesta:



“Aquí más importante para mí, porque a lo mejor yo estaba pensando si yo estaba en mi país hasta hoy, yo está muerta ya con esta enfermedad (tiene problemas de corazón y riñón), lo que tengo. Porque ese si fuera en mi país este cuesta mucho dinero. Cuesta mucho dinero para hacer lo que yo estoy tomando ahora”

La trasposición de una situación vivida dolorosa a una interpretación de ésta como suceso de aprendizaje y crecimiento, es lo que varios autores y varias autoras llaman “adaptación positiva”. Para Grotberg, las conductas resilientes pueden responder a la adversidad, por una parte, manteniendo la calma y el desarrollo normal a pesar de la adversidad, y por otra, promoviendo el crecimiento personal más allá del nivel presente de funcionamiento (Grotberg, 1995: 2). La resiliencia es una capacidad que, pese a que toda persona posee en potencia, existen factores que hacen posible su desarrollo. Son diversas las clasificaciones que se hacen de las capacidades que refuerzan la resiliencia. En nuestro caso, para analizar las narraciones producidas por las mujeres, nos hemos basado en los siete pilares de la resiliencia que señaló Wolin y Wolin en 1993:

- Introspección.
- Independencia.
- Capacidad de relacionarse.
- Iniciativa.
- Humor.
- Creatividad.
- Moralidad.

Teniendo en cuenta estos pilares, a continuación señalamos algunos de los indicadores de resiliencia extraídos de fragmentos del relato de vida de O:

“Entrevistadora: Entonces ella nunca se portó mal contigo, tampoco físicamente. No les pegaba, ni uti-

lizaba drogas.

O: No. Ella (refiriéndose a la mujer con la que contrajo la deuda) no me pega a mí. Por eso yo digo a abogada ella no me hace nada, ¿cómo voy a denunciar?... no me hace nada. Un año y se fue ella y yo sola. Yo libre. Libre pero sigue pagando”

La respuesta que O. da a la entrevistadora sobre las posibles agresiones hacia ella de la persona con la que contrajo la deuda recoge por lo menos tres de los pilares de la resiliencia ya señalados. En este fragmento del testimonio podemos observar una carga importante de introspección, a la vez que podemos percibir como analiza desde sus escalas de valores (construcción moral actual), lo que le permite concluir en un posicionamiento, en una decisión. Igualmente observamos que como estrategia para poder responder a la pregunta concreta de si ha sido agredida físicamente, se ha distanciado emocionalmente del hecho del engaño y la explotación que está de fondo y que de alguna manera pudiera impregnarlo todo. Ello le ha posibilitado centrarse en la pregunta concreta respondiendo que no ha habido agresión, lo que no quita que en otros momentos de la entrevista señalara el engaño y la explotación.

“Yo he tomado la decisión este año. Yo no tengo vergüenza de decir en lo que yo estaba trabajando antes, de prostituta. Este año, 2014, este año que dios me da fuerza para que no trabajar más este año. ¿Me entiendes? Este año, entra enero, mi amiga me está llamando, vamos a trabajar. ¿Dónde vas a trabajar? Yo dije no. Yo ya he tomado mi decisión este año que no voy a trabajar. Si no trabajas, ¿cómo vas a vivir? ¿Cómo vas a pagar? No te preocupes. Por eso yo vine aquí (recurso de acogida) Por eso yo vine aquí, porque yo no quiere trabajar más (refiriéndose a la prostitución)”

Estas palabras reflejan la toma de una decisión importante que ha permitido un giro en su vida. Para ello, ha tenido que hacer un ejercicio considerable de independencia que le ha posibilitado fijar los límites y poder establecer proyecto de futuro. Estos planes los ha sustentado en la construcción de nuevos vínculos, el establecido con el programa de acogida en el que está, ejercicio que se hace posible gracias a su capacidad de relacionarse y establecer compromisos con personas e instituciones.

O: Mi papá cuando mi papá está vivo.

E: Y, ¿mamá no tomaba ninguna decisión?

O: No. Mi mamá no puede hablar donde estaba mi padre.

E: Pero ahora, ¿eso tú lo ves bien?

O: Aquí no es como mi país, eh.

E: Pero y tú, ¿cómo quieres que sea?

O: La mujer manda. Aquí manda. Aquí España manda mujer. En mi país manda hombre.

E: ¿Tú cómo quieres que sea?

O: Mujer”

Este fragmente *introspectivo* muestra una carga importante de *moralidad* con discurso propio. Cuestiona valores culturales, los confronta con valores éticos propios adquiridos y proyecta modelos más justos. Este diseño de posibles alternativas con elaboración de un futuro en el que se compromete con el propio hecho de posicionarse y hacer suyo el discurso es un ejercicio de creatividad desde la proyección, una de las bases fundamentales de la resiliencia.

“E: Ahora, de mayor, ¿quién te da cariño?

O: Ahora yo. Ahora, yo creo que mi hermana mayor no. La segunda y mi madre. Porque mi hermana última me insulta mucho. Si no manda dinero me insulta, si manda dinero me llama cariño”

La entrevista en general tuvo un tono muy distendido, por un lado propiciado por la metodología creativa utilizada, pero también por la intención de O. de hacer una reconstrucción más asequible y llevadera de una historia cargada de dramatismo. Este fragmento es uno de los ejemplos en los que ella narra un hecho doloroso con *humor*. Habla de cómo su hermana condiciona los afectos mostrados a ella al dinero que pueda mandar.

“O: No. Yo no cree eso. Si yo no quiero pagar yo no voy a morir.

E: Pero, ¿hay chicas que sí lo creen?

O: Sí, hay chicas que creen. Pero ninguna murió aquí, eh. Y muchos las que no quieren pagar, pero las chicas a veces murió pero yo no sé si murió por culpa de esto. Sí hay muchas mis paisanas que murió aquí en España, pero si fuera culpa de este yo no sé, iba a morir mucho”

En este caso podemos detectar un interesante nivel de autonomía moral capaz de superar las convenciones establecidas socialmente. En la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1982) se plantean tres niveles desde los que el ser humano construye su análisis moral (preconvencional, convencional y postconvencional) En este fragmento detectamos pinceladas del tercer nivel en el que O. supera la justicia basada en pautas culturales de su entorno para elaborar su propio juicio, definiendo valores y principios morales.

Conclusiones

En los apartados uno y dos hemos señalado algunos de los indicadores que del análisis del discurso de una de las mujeres hemos considerado que muestran, por un lado, vínculos con la designación de “víctima de



trata” y, por otro, huellas de desarrollo de resiliencia. De primeras, podría parecer incoherente esta doble mirada desde dos planteamientos que parecieran estar distanciados, incluso que se contraponen, o que el uno puede llegar a debilitar al otro. Indicadores de mujer víctima e indicadores de mujer resiliente extraídos de una misma narración. Dos adjetivos que condicionan la construcción simbólica que hace la sociedad de ellas, que busca colocarlas en espacios concretos para poder concretar la intervención a realizar.

Al analizar los relatos vivenciales de las mujeres con las que estamos trabajando enseguida entendemos que éstas han sufrido circunstancias y contextos que las colocan en posición de agredidas o víctimas de otros y otras. Víctimas también, por supuesto, del propio sistema que posibilita el empobrecimiento a través de la concentración y externalización de los beneficios del país más rico de África (Nigeria) así como de las estructuras patriarcales que sitúan a las mujeres en condición de desventaja socioeconómica y a sus cuerpos en los escaparates del mercado para su consumo. Desventaja que se incrementa cuando al hecho de ser mujer se le suman condicionantes de contexto, culturales o religiosos y por supuesto la condición de clase, que a su vez está relacionada con el acceso a la formación académica, el manejo de idiomas o la gestión de la propia salud. Migrar desde estos parámetros, teniendo que cruzar fronteras blindadas, lleva a un desplazamiento haciendo uso de las vías irregulares que tendrá como consecuencia, sumativa a las condicionantes anteriores, la colocación de la persona en situación administrativa irregular a su llegada al país destino o al país de tránsito. Esta situación de alegalidad en la que nuestras legislaciones las colocan las encasillan como

seres sociales determinados, con posibilidades de desarrollo limitadas y marginales: “No tengo papel, cuando tengo papel puedo buscar mi trabajo otro”. O. cruzó un continente para trabajar y ayudar a su familia, como ella indica en su testimonio, pero hasta no regularizar su situación (si lo llega a conseguir), la única forma que ha encontrado para sobrevivir económicamente es la que la red le ha propiciado. Les negamos tener papeles por el hecho de ser personas que han tenido que realizar su migración de forma ilegal, por no tener dinero para hacerlo por los canales legales. En cierto modo, en esta afirmación se puede leer que les hemos negado los papeles por haber actuado dentro de las posibilidades que su condición de pobreza les ofrece. Todo ello las coloca al margen de los privilegios de la ciudadanía para ubicarlas en el epicentro de los espacios marginales.

La propia sociedad, que muchas veces genera estas desigualdades, busca regularse y legislar para proteger a la población en condiciones de vulnerabilidad o riesgo de exclusión. En el caso de estas mujeres, como ya hemos visto, dicho amparo se sustenta en el Código Penal y en el artículo 59bis de la Ley de Extranjería, donde nos encontramos que la protección pasa por la colaboración de éstas con la policía y su visión criminológica de la situación. Este hecho obvia factores esenciales como la vinculación afectiva de las mujeres con los miembros de la red, el desconocimiento real del entramado, o donde no se tienen en cuenta las diversidades que dentro de las redes de trata hay, como por ejemplo la trata de hombres, de población LGTBQI o la realidad específica de los y las menores.

Sin negar la importancia de que exista un sistema de protección, en este artículo planteamos que las

mujeres con las que hemos trabajado son algo más que “víctimas”. Son mujeres resilientes, que se han valido de su fuerza y su proyección creativa para superar circunstancias de extrema dificultad. Son víctimas y son supervivientes. Son víctimas y son mujeres cargadas de experiencia y habilidades de autocuidados dignas de ser tenidas en cuenta en la intervención social. Por ello, creemos que no podemos condicionar la construcción de su identidad en nuestro territorio únicamente a partir del término de víctimas de, porque estaríamos no reconociendo sus capacidades de resiliencia o, aún peor, podríamos estar propiciando la merma de las mismas, al proponerles que se coloquen en la posición de “desvalidas” o “desprovistas”.

No quisiéramos que se leyera en este texto que hablamos de mujeres que han logrado desarrollar las cuotas necesarias de empoderamiento y de conciencia crítica porque son excepcionales. Más bien hacemos una puesta en valor de la capacidad que toda persona tiene para desarrollarse personal y colectivamente en las situaciones de mayor vulnerabilidad y, sobre todo, una puesta en valor del derecho que tienen a ser reconocidas socialmente desde esta capacidad. La resiliencia no es un don exclusivo ni excepcional; es una cualidad natural que se construye con la magia ordinaria que todos practicamos en el día a día (Masten, 2001) Son mujeres que luchan diariamente por construir autónomamente sus vidas, valiéndose de una continua proyección de futuro. En nuestros talleres algunas de ellas se unen y entre todas dan autoridad colectiva a los relatos que elaboran en principio de forma individual. De proyección de futuro y de imaginario colectivo habla el relato con el que damos por concluido este texto, y que es fruto de una de las sesiones realizada con las mujeres

nigerianas de un asentamiento en Huelva:

“La casa más bonita. I have to fight for it. My dreams come true en 2015. Una casa bonita. Mi casa.

Yo quiero una casa para que mi hija venga a vivir conmigo, para mi familia. Toda mi familia va a vivir en mi casa. Para eso yo quiero una casa. Una casa grande. También para que vengan mi hermano, mi hermana, mi madre y mis amigos y amigas.

Una casa con estrellas porque yo quiero que mi vida sea como una estrella, bright”

Notas

(1) El trabajo presentado forma parte del proyecto *Trata de personas, salud integral y cuidados: Mujeres transfronterizas en tránsito de Marruecos hacia Andalucía*, aprobado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID), a través de un convenio con la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (2014). Investigadora responsable: Nuria Cordero Ramos. Igualmente es resultado de la tesis doctoral en curso de Esperanza Jorge.

Referencias

- Cyrułnik, B., Manciaux, M., Sanchez, E., Colmenares, M. E., Balegno, L. y Olaya, M. (2002). *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*. Cali: Casa editorial Rafue. CEIC.
- Defensor del Pueblo. (2012). *La trata de seres humanos en España: víctimas invisibles*. Madrid: Autor.
- EUROSTAT (2015). *Trafficking in Human Beings*. Luxemburg. Publications Office of the European Union.



García de Diego, M. (2014). Jóvenes migrantes subsaharianas y trata en Andalucía. Intervención profesional desde el Trabajo Social Internacional. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Grotberg, H. (1995). The international resilience project: Research, application and policy. Lisboa: Symposium International Stress e Violencia. Setembro; 27-30.

Kohlberg, L. (1982). Moral stages and moralizations. En T. Lickona (Ed.). Moral Development and Behaviour. New York: Holt.

Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes indevelopment. American Psychologist. 56; 227-238.

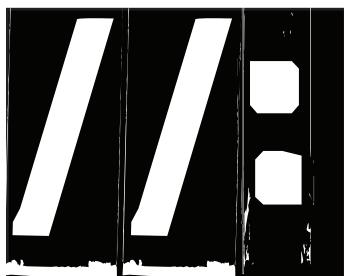
Monreal, M.C., Povedano, A. y Rodríguez, A. (2012). Mujeres migrantes. En: Musitu, G. (Coord.). Mujer y migración. Los nuevos desafíos en América Latina. México: Editorial Trillas.

UNICEF (2012). Child INFO: Monitoring the situation of children and women. Disponible en: <http://www.childinfo.org/>

UNODC (2014) Global Report in Trafficking in Persons. Nueva York. United Nations.

Wolin, S. y Wolin, S. (1993). The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity. Nueva York: Villard Books.

Women's Link Worldwide (2014). La trata de mujeres y niñas nigerianas: esclavitud entre fronteras y prejuicios. Disponible en: http://www2.womenslinkworldwide.org/wlw/new.php?modo=detalle_proyectos&dc=72



educación y comunicación
15: 57-68 Nov. 2017

LAS VENTAJAS DE LA PATERNIDAD POSITIVA COMO UN VALOR EMERGENTE, FACTOR DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y DE CAMBIO EN EL PARADIGMA DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

**The advantages of positive paternity as an emerging
value, a factor of social transformation and change in
the paradigm of hegemonic men**

Ritxar Bacete González

**Investigador y Senior Fellow en Promundo Global
Doctorando en el Departamento de Psicología**

de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

Antropólogo, Trabajador Social

Especialista en género, masculinidades y paternidad positiva

E.mail: r.bacete@promundoglobal.org

Resumen:

El estudio de las paternidades, su desempeño y significación por parte de los hombres, los cambios identitarios que conllevan así como las transformaciones sociales, económicas, relacionales y culturales que suponen, nos sitúan ante una ingente y compleja tarea investigadora. Pero no es hasta finales del Siglo XX y comienzos del XXI cuando empezamos a encontrar trabajos de investigación sobre el fenómeno de los roles que desempeñan los hombres como padres y el impacto que esto tiene en los sistemas familiares y también en el conjunto de la sociedad. Pero cada vez contamos con una mayor evidencia científica de las ventajas que representan los modelos expresivos de masculinidad en el ejercicio de una paternidad activa, tanto para las niñas y los niños, como para los procesos de empoderamiento de las parejas con las que conviven o comparten crianza. Debemos tener en cuenta que los padres, por usencia o presencia, aportan modelos identitarios de referencia sobre qué es ser un hombre, que producirán efectos profundos y que perdurarán toda la vida, sobre todo, en la construcción de las identidades y expectativas vitales, tanto de sus hijas como de sus hijos. Desde esta mirada crítica de la realidad, cada vez contamos con mayor evidencia científica, de que la implicación de los hombres en la crianza y los trabajos reproductivos, es un factor clave para la transformación de la realidad hacia paradigmas sociales y de relación más justos e igualitarios. Palabras clave: paternidad, masculinidad, igualdad, identidad.

Abstract:

The study of paternal roles and its significance for men in our society, as well as changes in identity from a social, economic, cultural and relational transformation point of view, is a huge and complex task. But it was not until the late 20th and early 21st century when we started to find research on the phenomenon of the roles played by men as fathers and the impact this had on family dynamics and also on society as a whole. And now, we have more scientific evidence of the advantages posed by expressive models of masculinity in fatherhood, for both girls and boys, as well as the empowerment processes for females within parenting couples. We must bear in mind that fathers by absence or presence, provide identity models of reference on what it is to be a man, which will produce profound effects that will last a lifetime, especially in the construction of identities and life expectations for their daughters as well as their sons. This critical perspective of reality shows us, that the involvement of men in raising a child and reproductive work, is a key factor in the transformation of reality to social paradigms and a fairer and more egalitarian relationship.

Keywords: paternity, masculinity, equality, identity.

Recibido 16-06-2017 / Revisado 12-07-2017 / Aceptado 22-08-2017 / Publicado 01-11-2017



Introducción

Sean padres biológicos, padrastros, padres adoptivos o sustitutos o tutores; sean hermanos, tíos o abuelos; sean parte de una relación de pareja del mismo sexo o del sexo opuesto; y vivan o no con sus hijos, la participación de los hombres en el cuidado diario de otros tiene una influencia duradera en las vidas de las niñas, los niños, las mujeres y los hombres, así como un impacto permanente en el mundo que los rodea.

Aproximadamente el 80% de los hombres serán padres biológicos en algún momento de sus vidas y prácticamente todos los hombres tenemos alguna interacción socializadora con las niñas y los niños. Como nos recuerda la escritora Silvia Nanclares, las opciones de las personas que optan por el extincionismo son tan legítimas como las de quienes hemos decidido reproducirnos. Pero para que la vida siga, los padres importan e impactan.

El cambio de los hombres hacia actitudes más igualitarias, además de ser una justa demanda de las mujeres, es una cuestión política de primer orden, que está recogida por las instituciones europeas, pero que los estados (como el nuestro) se resisten sistemáticamente a aplicar y desarrollar. No tenemos que olvidar que, en el ámbito de la Unión Europea, el Plan de trabajo para la igualdad entre las mujeres y los hombres 2006-2010 (más conocido como la hoja de ruta para la igualdad) establece que debería animarse a los hombres para que asuman sus responsabilidades familiares, sobre todo estimulándoles a disfrutar de permisos parentales y de paternidad y a compartir con las mujeres el derecho a estos permisos.

Es innegable que en los últimos años se han producido

grandes avances, sobre todo en lo que a la incorporación de las mujeres al espacio público y profesional se refiere, aunque perviven discrepancias entre los ideales familiares igualitarios y la persistencia de una realidad familiar fuertemente marcada por el género. Como plantea el grupo de investigadoras que realizaron el estudio Ideales igualitarios y planes tradicionales: análisis de parejas primerizas en España. Esta investigación parte de una paradoja actual en el contexto español. Las nuevas generaciones de parejas, en proceso de formación familiar, muestran actitudes de género muy igualitarias en cuanto a la división del trabajo en diferentes encuestas representativas, pero la realidad del reparto del trabajo no remunerado está muy marcada por el género y es una fuente de conflicto e insatisfacción conyugal. El cuidado de los hijos también sigue recayendo más sobre las mujeres, como muestra el desigual disfrute de las licencias parentales, por lo que aunque hemos avanzado mucho como sociedad, nos queda mucho terreno por recorrer, tanto en lo privado como en lo que hacemos en el espacio público, y sobre todo en el ámbito del empleo.

Estudios de las paternidades

Si los estudios sobre las masculinidades son recientes, lo son más aún los que dentro de éstas investigaciones y estudios, hacen especial hincapié en la construcción de las paternidades, el papel de los hombres en la crianza o su implicación en los trabajos reproductivos y de cuidados. A pesar de ello, los estudios de género, o las investigaciones feministas multidisciplinares que han puesto el acento en las paternidades como objeto de estudio, están teniendo una presencia significativa en el ámbito académico en los últimos años, es-

pecialmente en el mundo anglosajón, como podemos comprobar a partir de diversas revistas especializadas como *The Journal of Men's Studies*, la *Revista Men Studies* de la Universidad de Barcelona, o los trabajos de investigación de organizaciones como la *American Men's Studies Association*, entre otras.

Podemos situar a principios del siglo XXI, cuando se produce una verdadera eclosión de los estudios sobre las paternidades, al mismo tiempo que, como plantea Teresa Requena-Pelegri, se ha producido una profunda revisión de los significados de la paternidad. Los términos paternidad implicada o nueva paternidad, vendrían a sintetizar según Requena-Pelegri otra manera de entender los papeles cambiantes que los padres han llegado a representar respecto al rol normativo de padre como proveedor que surgió a partir de finales del siglo XIX.

A pesar de que la investigación relacionada con la implicación de los hombres en el trabajo doméstico es limitada, existen algunos estudios que comienzan a apuntar los efectos que un estilo paternal de mayor implicación podría tener a distintos niveles, tanto en relación a la igualdad como al bienestar dentro de la familia. El trabajo realizado por *Men Care* y *ONU Mujeres* en relación al estado actual de la paternidad y que fue presentado en la Sede de Naciones Unidas en Nueva York el 16 de junio de 2015 constituye un referente en esta materia. En este informe se destaca la importancia y la influencia duradera que la presencia y la implicación del padre en la crianza tiene en las vidas de las niñas, los niños, las mujeres y los hombres, así como un impacto permanente en el mundo que les rodea. El estado de los padres está cambiando pero, sin embargo, la intervención de los hombres en los cuidados se ha ignorado con demasiada frecuencia en las políticas públicas.

¿Nuevos padres?

Hay un concepto divertido y sugerente que nos puede llevar a debates encendidos sobre el papel del padre en el proceso del embarazo, el parto y la crianza: el síndrome de la covada. La covada, que proviene del francés *couver* (incubar), que consiste en que, durante el nacimiento de una criatura, el padre adopta la actitud de madre, incluyendo los cuidados, pero también los dolores. A veces consistía en la entrega del bebé al padre para que éste se encargara de él. Los cronistas romanos Plinio el viejo o Estrabón citaban esta costumbre de los habitantes de Iberia, aunque también hay referencias históricas en Méjico, América del Sur, Nueva Guinea y en otros países de Europa. La covada no deja de ser un mito, pero que nos puede ayudar a conocer mejor el impacto que tiene en los propios hombres las nuevas costumbres, como la de asistir junto a la pareja en todo el proceso de embarazo y parto.

Hoy en día, miles de padres, cada vez en mayor medida e intensidad, tienen la oportunidad de establecer relaciones más profundas y transformadoras, surgiendo incluso nuevas palabras como *padrear*. Y esto tiene su reflejo también en los dibujos animados de última generación. Hay un episodio en *Kung Fu Panda 3*, que me parece especialmente significativo, capaz de describir el mundo más diverso y amplio en el que se desenvuelven las paternidades hoy en día: los padres de Po. Po es el oso panda protagonista en esta saga, que vive desde pequeño con su padre adoptivo, el Sr Ping, que es una garza. En esta entrega, aparece el padre biológico y Po se ve en la disyuntiva de tener que optar entre los dos, pero en una conversación entre los dos padres, el Sr Ping y Li Shan, acuerdan de forma tierna y colaborativa que del mismo modo en



que Po tiene que aceptar quien es, ellos dos tienen que aceptar los valores del otro por el bien del hijo que tienen en común.

Otro ejemplo llamativo lo encontramos en las distintas entregas de Gru. Mi villano favorito, la exitosa secuela de Los Minions. Gru, no es un villano cualquiera sino que es el número uno, capaz de ejecutar las mayores tropelías y robos de la historia, y al que siguen fielmente los Minions. Pero en sus aventuras conoce a tres huérfanas, Margo, Edith y Agnes, que se convertirán en su mayor desafío. A partir de entonces, sus hijas se convierten en el centro de su vida, transformando su forma de estar en el mundo y reflejando uno de sus mayores temores: ser padre. Y estos cambios en la filmografía animada no son casuales, sino que vienen a reflejar el cambio de paradigma que con respecto a la paternidad se está produciendo a nivel global.

Como se ha venido demostrando desde la historiografía social feminista, el modelo dominante de masculinidad y feminidad, por tanto, también de paternidad y maternidad ha ido variando a lo largo de la historia, en una relación dinámica y coetánea entre los modelos hegemónicos y alternativos. En el siglo XIX el papel del padre como cabeza de familia se sustentaba en su función de proveedor económico, siendo quien imponía la disciplina y ejercía el control doméstico, mientras que se mantenía alejado del campo emocional, cuya responsabilidad recaía sobre las madres. Pero como señala Teresa-Pelegri al comenzar el siglo XX los padres perdieron su principal función como proveedores económicos, y las madres se vieron obligadas a incorporarse a la población activa, lo cual modificó los modelos familiares establecidos... Sin embargo el boom económico de los años 50-60, volvió a situar al padre como proveedor y cabeza de familia.

La figura del Nuevo Padre, pasaría por marcar distancias con el modelo de masculinidad y paternidad hegemónico, proveedor y emocionalmente distante, caracterizándose por una implicación activa en la crianza, la demostración de empatía, la participación en los trabajos reproductivos, el cuidado y la priorización de las hijas e hijos, definiéndose sobre todo en oposición.

Según Michael Lamb, el rol del padre ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, pasando de guía moral, a sostenedor económico (breadwinner), hasta llegar al padre nutritivo actual. Este padre nutritivo ha tomado distintos nombres en la literatura académica: nuevo padre, padre moderno, o padre íntimo. Sin embargo, son también muchos los estudios en los que se afirma que, aunque el nuevo padre está un poco más involucrado que hace unos años, estos avances siguen siendo tímidos y la mujer sigue haciendo una segunda jornada en casa. El cuidado de los hijos e hijas por parte de los hombres sigue siendo menos físico que el de las madres, es flexible en el tiempo, prácticamente siempre está presente la madre y en general hay un compromiso inferior al de la madre.

El especialista en masculinidades, salud y género, Luis Bonino considera que a día de hoy aún no se ha logrado la implicación necesaria de los padres en la crianza, por lo que se crean disfunciones sociales. Según Bonino, la mayoría de los nuevos padres son en realidad participativo-ayudantes y no tanto igualitarios: se caracterizan más por estar que por responsabilizarse. Para Bonino el modelo de padre igualitario-participativo reporta ventajas a la niña, al varón y a la madre, pero serlo supone un arduo trabajo de superación de obstáculos y resistencias que se oponen intra e intersubjetivamente al desarrollo de este nuevo rol. Otra perspectiva la aporta Marc Grau quien defiende

que a pesar de las grandes diferencias entre la dedicación de padres y madres hoy en día, hay cierto consenso en que el rol del padre, ya sea por voluntad o por obligación, está cambiando. Concluye que aunque la cultura – intención, motivación, expectativas – hacia una nueva paternidad ha cambiado de forma radical, la conducta – comportamiento, número de horas – no habría cambiado tanto.

Como señala Requena-Pelegrí a pesar de las opiniones divergentes sobre los significados de la paternidad contemporánea, la mayoría de los académicos coinciden en que se ha producido una transformación profunda en la manera de ver y ejercer la paternidad. La paternidad también altera físicamente el cerebro. La fisiobiología flexible que rige la crianza de los hijos en los seres humanos, explica estos cambios adaptativos que se producen en los cuerpos de las personas cuidadoras, sean hombres o mujeres. Hasta el momento la mayoría de las investigaciones solo tenían en cuenta el impacto de la maternidad en las mujeres, pero la problematización creciente por el papel de los hombres en los cuidados ha puesto el foco en el impacto de la paternidad y las transformaciones que se producen en los cuerpos de los propios varones. En un estudio de 2014, los investigadores escanearon los cerebros de los hombres en el primer mes después de que sus hijos nacieron, y luego de nuevo después del cuarto mes. Resultó que la materia gris creció en áreas ligadas a la recompensa, el apego y la toma de decisiones complejas.

Olavarría en su trabajo *Men at home?* resume los cambios recientes en la paternidad entre hombres jóvenes, Las demandas de que los padres participen más activamente en la crianza y socialización de sus hijos

han existido por algunas décadas. Estas demandas, sin embargo, se han intensificado en años recientes a través de todos los sectores sociales. Ahora bien, de acuerdo con sus relatos, los padres jóvenes generalmente ayudan a las madres con la crianza de los hijos, particularmente durante los primeros meses y años.” Otros autores como Luis Bonino mantienen una mirada más crítica en lo que al cambio generacional se refiere, describiendo obstáculos en ámbitos como el mercado de trabajo, que a pesar de los cambios sociales y culturales, continuaría organizado en referencia al modelo de paternidad-masculinidad hegemónica y que no permite la flexibilización y la compatibilidad laboral y familiar, por lo que los padres igualitarios encontrarían las mismas dificultades para ejercer su paternidad que los padres ausentes o distantes. Bonino plantea que, si no se desea que el lugar de los padres en la familia desaparezca, es necesario reelaborar el papel privado de los varones, reacomodar su lugar y lograr la aceptación social de un padre integrante de una familia asociativa, nueva, en la que todos sean cuidadores o cuidados, con obligaciones dependiendo de la edad y no del sexo. Citando a Flaquier, Bonino señala que para lograrlo los varones tendrán que pensarse seriamente si están dispuestos (y cómo) a construir una paternidad sin patriarcado y un hogar sin cabeza de familia.

Víctor Seidler, hace hincapié en el hecho de que los cambios intergeneracionales más significativos se producen en los hombres con el nacimiento de la primera criatura: Se ha producido, un cambio sorprendente, en diversas culturas y clases sociales, cuando los hombres, al ser padres por primera vez, han buscado establecer una relación más estrecha de la que tuvieron con sus propios padres. Para Seidler, la re-



lación emocional que mantienen hoy en día algunos hombres con sus hijas e hijos, marcaría el verdadero cambio intergeneracional, ya que, para mantener su autoridad, los padres tenían que mantener las distancias con los hijos, ya que se suponía que la distancia amenazaba su estatus. Esta distancia, que se convertía a veces en prueba de hombría, les impedía a menudo relacionarse emocionalmente con sus hijos. De este modo, la autoridad, en el modelo de masculinidad hegemónica, se obtendría al precio de rechazar la implicación emocional. Eso significaba que los padres estaban “en” la familia, pero que no formaban realmente parte de ella. Por todo ello, la proximidad y compromiso emocional, sería uno de los rasgos distintivos de las paternidades comprometidas así como del cambio generacional.

En relación al cambio producido en los hombres alrededor de la paternidad, Inés Alberdi y Pilar Escario hablan de paternidades nuevas y diversas en contraposición a modelos anteriores menos emocionales e implicados. Las autoras profundizan en los cambios que se han producido entre los hombres españoles en los últimos años en relación al ejercicio de la paternidad. Señalan que lo que ha ejercido una influencia directa sobre el comportamiento masculino, no ha sido tanto el cambio cultural o un cambio identitario en los hombres jóvenes, sino que ha sido el cambio de las mujeres. Las nuevas formas de ser padre tienen su origen en la transformación de las mujeres... Las mujeres ya comparten autoridad con ellos y ahora son ellos los que quieren compartir los afectos. Por lo que el empoderamiento de las mujeres y la igualdad sería un factor fundamental para predecir el cambio en los hombres.

Una realidad todavía desigual

En el mensaje de Phumzile Mlambo-Ngcuka, directora ejecutiva de ONU Mujeres, con ocasión del Día Internacional de la Mujer, nos recordaba que demasiadas mujeres y niñas de todo el mundo, dedican un número excesivo de horas a las responsabilidades del hogar. Habitualmente destinan a los trabajos reproductivos y de cuidado más del doble de tiempo que los hombres y niños. En esta división desigual del trabajo no remunerado, pero que es fundamental para que la vida sea posible, está directamente relacionada con la limitación de las posibilidades de empoderamiento y empleo de las mujeres y niñas.

Según datos del State of America's Fathers publicado en 2016 por Promundo, tan sólo en los Estados Unidos de 8 a 10 millones de padres no viven con sus hijos (la gran mayoría son pobres), mientras que 2.7 millones de niñas y niños en los EEUU tienen a su padre encarcelado, representando el 10% de las criaturas del país.

Todas las estadísticas constatan que implicación de los padres en los trabajos reproductivos y de cuidados, sigue siendo dolorosamente desigual. Y aunque la tendencia hacia posiciones y prácticas más igualitarias ha ido en un lento pero paulatino aumento en las últimas décadas, es especialmente visible en el escaso número de padres que reducen su jornada o se acogen a excedencias para cuidar (menos del 7%).

En las conclusiones de una investigación sobre Paternidades positivas: Cambios y retos en la implicación de los padres en la crianza y la corresponsabilidad que coordiné el año 2016 para el Gobierno Vasco, constatamos que el momento de la paternidad-maternidad es clave para la igualdad en el ámbito familiar. El incre-

mento de las necesidades de cuidado que se produce, genera necesariamente cambios en las relaciones, que pueden suponer una oportunidad única para establecer nuevos pactos de convivencia en clave igualitaria y corresponsable en la pareja y el sistema familiar, o por el contrario, perpetuar y agudizar los roles de género convencionales, en detrimento de las posibilidades de empoderamiento de las mujeres. Otro de los hallazgos clave de la investigación, es que ideológicamente, tanto los hombres como las mujeres valoramos en un alto grado la igualdad en nuestras relaciones, pero que las prácticas igualitarias, y sobre todo el cambio en los hombres, dependen más de elementos estructurales como la existencia o no de permisos de paternidad y maternidad iguales e intransferibles o de que su pareja tenga un empleo mejor remunerado y de mayor cualificación, que con que se identifiquen con la igualdad o el feminismo. Lo que quiere decir, hay más posibilidades que un padre sea más corresponsable, en la medida en que su pareja esté más empoderada en el ámbito laboral, aunque sea más conservador en lo ideológico, que un hombre feminista que sea el sustentador económico principal.

Consideraciones finales/Conclusiones

De venenos patriarcales y antídotos igualitarios: las paternidades positivas

La paternidad positiva, que es por definición igualitaria, presente, comprometida y equitativa. Es uno de los más poderosos factores de transgresión y transformación de los roles sociales asignados culturalmente a los hombres, que inciden directamente en el empoderamiento de las mujeres, y que presenta ventajas que son empíricamente constatables para las niñas, los niños y las parejas que conviven con estos

hombres. De este modo, los cambios positivos que se producen alrededor de la experiencia de la paternidad igualitaria, conllevan la ampliación de libertades y capacidades en el ámbito familiar, pero que repercuten también de forma positiva en la transformación del mundo laboral.

Cuando hablamos de paternidad positiva, nos referimos al proceso de transformación de la identidad de los padres (hombres) como cuidadores, lo que supone cambios importantes en el comportamiento a través de la implicación activa en la crianza, fundamentado en el interés superior de las criaturas. Se trata de padres que se implican activamente en los cuidados y trabajos reproductivos, desempeñando roles y prácticas igualitarias, facilitando y apoyando el empoderamiento y el desarrollo óptimo de sus parejas. Son prácticas de paternidad que desarrollan y amplían las capacidades emocionales y pedagógicas de quienes las ejercen. Nos estamos refiriendo a formas de ser padres basadas en paradigmas pacíficos y de deslegitimación de la violencia. Son paternidades que ofrecen reconocimiento y orientación a las criaturas, y que incluyen el establecimiento de límites.

Para Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid y Bremberg, la implicación o participación del padre en la crianza consiste en la accesibilidad (convivencia), compromiso, responsabilidad u otras medidas complejas de participación en la crianza de las niñas y los niños, que incluirían tanto a los padres biológicos como a otras figuras paternas. Según estos autores, hay evidencia para defender la influencia y el impacto que la participación positiva del padre en la crianza tiene en las distintas áreas de desarrollo de las hijas e hijos tanto a nivel de resultados sociales, como psicológicos y de comportamiento.



La evidencia de distintos estudios longitudinales, plantean que la participación activa del padre constituye un beneficio para el desarrollo de niñas y niños. Mediante la investigación empírica, se trata de confirmar la hipótesis de que aquellas niñas y niños que tuvieron un padre involucrado es más probable que cuenten con un mejor desarrollo en diversas áreas, tales como: rendimiento escolar, resultados en escalas de desarrollo cognitivo, menor estrés en la adultez, menores problemas conductuales y conflictos con la ley, entre otros, tal y como se muestra en el informe de participación de los padres en el sistema público de salud de Chile.

Para Inés Alberdi y Pilar Escario en el libro *Los hombres jóvenes y la paternidad*, los beneficios de una buena paternidad en las hijas e hijos serían muy elevados. Los padres tienen una importancia fundamental en el desarrollo de sus hijos, y cuando el padre se responsabiliza de la crianza, en condiciones similares a las de la madre, el niño muestra un desarrollo escolar y un comportamiento más saludable que cuando es la madre sólo quien atiende a estas tareas.

Por el contrario, la ausencia y desentendimiento de los padres tiene enormes costos económicos y sociales, directos e indirectos. Por ejemplo, los hogares con ausencia paterna suelen presentar mayores costos para el Estado por programas de asistencia debido a la mayor prevalencia de problemas psicosociales.

Michael Lamb ha desarrollado un ingente trabajo de investigación sobre los roles de los padres y su impacto en el desarrollo de las niñas y los niños, en los que profundiza y genera evidencias científicas sobre la influencia, tanto directa como indirecta de los padres en sus criaturas, y que viene a avalar la importancia de la implicación positiva de los padres, como un elemento

de primer orden para generar relaciones de apego seguro. Según Lamb, todo ello incide de forma positiva en el desarrollo integral de las niñas y los niños.

En este entramado de relaciones, a pesar de la creciente implicación de los padres en la crianza, hay una distancia significativa entre el deber ser, lo que creo hacer, aquello que considero justo y propio de un buen padre y lo que realmente hago. El factor generacional no está exento de paradojas, y para entenderlo en toda su dimensión hay que tener en cuenta la distancia y contradicciones que se pueden dar entre los ideales y las prácticas. Según los datos de la encuesta del CIS de 2012, las nuevas generaciones expresan en las distintas encuestas de opinión actitudes claras a favor de la igualdad dentro de la familia. Un 79% de las personas entre 25 y 34 años encuestadas, opinan que la familia ideal es aquella en la que los dos miembros de la pareja tienen un trabajo remunerado con parecida dedicación y ambos se reparten las tareas del hogar y el cuidado de los hijos e hijas. Pero la relación de hombres y mujeres con el mercado laboral sigue siendo significativamente desigual.

En este sentido, en la investigación llevada a cabo por Harrington, Brad, Van Deusen, Fred, Humberd, Beth en el 2011, y publicada con el título *The New Dad*, destaca el hecho de que la mayor parte de los padres que participaron en su estudio, expresaban la aspiración de mantener unas relaciones igualitarias con sus parejas respecto al reparto de los trabajos reproductivos y de cuidados. Pero la paradoja reside en que según los resultados de la investigación, los padres se identifican de una forma equilibrada tanto como breadwinners y también como caregivers. Así, resulta significativo que a pesar de los deseos igualitarios expresados por los hombres, la mayoría de los padres no

tienen realmente prácticas igualitarias. Hay por tanto una brecha evidente y constatada entre el “debe ser” y el “es” en el reparto igualitario o no de los trabajos de cuidado.

La paternidad igualitaria está lejos de ser un fenómeno local, sino que refleja una tendencia global, en la que las paternidades en todo el mundo se están transformando, gracias al impulso que supone el empoderamiento de las mujeres y su incorporación al mercado laboral. Prueba de ello es que el año 2015, se presentó por primera vez en Nueva York, en la sede de ONU Mujeres, el Panorama del Estado de los padres en el mundo (State of the World’s Fathers) y en junio de 2017 se presentó en Belgrado el segundo informe, que recogía evidencias y experiencias sobre la implicación de los padres en la crianza en todos los rincones del planeta, desde Brasil a Ruanda, pasando por Ucrania, Estados Unidos, India o Croacia.

Paso a describir algunos de los elementos más significativos que resultan de estos informes, así como de algunas de las investigaciones internacionales más contrastadas, que destacarían la multiplicidad de ventajas que presentan los modelos y prácticas igualitarias de los hombres en la crianza.

La paternidad positiva es un factor de salud

Contribuye a que las hijas y los hijos crezcan más sanos. Existe constatación de que la participación del padre afecta a los hijos e hijas tanto como la participación de la madre. La intervención de los padres se ha relacionado con un aumento del desarrollo cognoscitivo y del rendimiento académico, una mejor salud mental de los niños y las niñas, así como con tasas de delincuencia más bajas entre los hijos varones. Es-

tudios realizados en múltiples países han demostrado que la interacción de los papás es importante para que sus hijos e hijas adquieran empatía y aptitudes sociales.

Aquellas y aquellos adolescentes que contaron con un padre involucrado durante su infancia es más probable que presenten una mejor salud mental, menos consumo abusivo de alcohol y drogas, menos problemas con la ley y menos riesgos en salud sexual y reproductiva.

La paternidad con apego seguro incide en el mejor rendimiento escolar

Tal y como señala Gary Barker, en años recientes, los investigadores han empezado a incluir también las perspectivas de los propios hombres sobre sus roles en las familias. Cada vez más, sin embargo, los investigadores afirman que los hombres participan en el cuidado de los hijos, a su manera, más de lo que comúnmente se cree.

Como se recoge en el Estudio sobre la participación de los padres en el Sistema Público de Salud de Chile, existe un cuerpo cada vez más amplio de estudios que evidencian el efecto del involucramiento de los padres en diversos ámbitos. Estas investigaciones sugieren que cuando los padres tienen una presencia de calidad en la vida de sus hijas/os estos tienden a desarrollarse mejor en diversas áreas, tales como su salud física y mental, motivación al estudio, rendimiento académico, desarrollo cognitivo y habilidades sociales, mayor autoestima, menos problemas de conducta y mayor tolerancia al estrés, entre otras.



La paternidad comprometida afecta al desarrollo emocional de las criaturas

Otro dato significativo que destaca Barker en relación a las ventajas de la implicación de la figura del padre en los cuidados de las niñas y niños es que éstos benefician en términos de su desarrollo social y emocional, muchas veces se desempeñan mejor en la escuela y tienen relaciones más sanas como adultos. Sin embargo, un dato que destaca de esta investigación y que conviene tener en cuenta es que afirma que tener múltiples cuidadores, o tener un(a) segundo(a) cuidador(a) para apoyar al cuidador primario, es más importante que el género del cuidador en sí mismo.

Steve Biddulph, autor del libro *El secreto del niño feliz: El padre involucrado alivia la carga de la madre, mejora su crecimiento personal y aumenta el bienestar de los hijos e hijas*. Según este autor, en las familias igualitarias, los padres mantienen relaciones afectivas más intensas con sus niños y niñas y éstos son menos vulnerables emocionalmente, tienen un carácter más alegre y rinden más en el colegio.

La paternidad igualitaria contribuye al empoderamiento de las mujeres

Facilita que las mujeres y las niñas de hoy alcancen su máximo potencial. Al ser corresponsables de los cuidados y las tareas domésticas, los hombres apoyan la participación de las mujeres en la fuerza laboral y la igualdad de las mujeres en general. La paternidad equitativa también se transmite de generación en generación: se ha comprobado que contribuye a que los niños acepten la igualdad de género y a que las niñas tengan sentido de autonomía y empoderamiento.

La presencia activa y corresponsable del padre tam-

bién suele ser positiva para las madres, quienes tienden a tener menos sobrecarga en las tareas de cuidado y domésticas y a incrementar su salud física y mental.

El compromiso de los padres con una paternidad presente y con apego incide directamente en la disminución de la violencia contra las mujeres. Se ha confirmado mediante estudios de investigación que determinadas formas de violencia, en particular la violencia perpetrada por los hombres contra sus parejas, a menudo se transmiten de generación en generación. Los datos obtenidos en ocho países revelaron que los hombres que de niños vieron a la pareja de su madre pegarle, de adultos tenían de dos a dos y media veces más probabilidades de usar la violencia contra su pareja. Mientras que una división más equitativa de los cuidados está asociada con una reducción en los índices de violencia contra los hijos e hijas. Por ejemplo, en un estudio representativo del país llevado a cabo en Noruega encontró que las tasas de violencia perpetrada por las madres y los padres son más bajas en los hogares donde los cuidados proporcionados por ambos eran más similares.

La paternidad activa hace a los hombres más felices y sanos

Desde la perspectiva de los propios padres, aquellos hombres que están involucrados en su paternidad presentan en promedio mejores indicadores de salud, tienen mayor probabilidad de estar satisfechos con sus vidas, de vivir más, de enfermar menos, de consumir menos alcohol y drogas, de experimentar menos estrés, de accidentarse menos, de tener una mayor participación en la comunidad.

Los padres que se apegan de forma más positiva a sus

hijos e hijas afirman que esta relación es una de las razones más importantes de su bienestar y felicidad. Algunos estudios señalan que los padres que tienen una relación estrecha y sin violencia con sus hijos e hijas viven más, padecen menos problemas de salud mental o física, tienen menos tendencia a abusar de las drogas, son más productivos en sus trabajos y dicen sentirse más felices que los padres que no dicen tener este tipo de relación con sus hijos e hijas.

La mayor participación de los hombres en los trabajos reproductivos y de cuidados producen beneficios económicos. En general, la presencia del padre en los cuidados también suele incrementar el ingreso familiar, lo que impacta positivamente en las posibilidades de desarrollo de hijos e hijas. Si las mujeres participan en el mercado laboral tanto como los hombres se estima que el producto interno bruto (PIB) podría aumentar un 5% en Estados Unidos, un 9% en Japón, un 12% en los Emiratos Árabes Unidos y un 34% en Egipto. Se acumula la evidencia de que conceder licencia familiar con sueldo es bueno para los negocios: mejora la retención del personal y reduce su rotación, aumenta la productividad y sube la moral, e incluso disminuye el ausentismo y los costos de capacitación.

Algunas reflexiones finales

¿Tiene que pasar necesariamente la paternidad plena o igualitaria por la feminización de los hombres?, ¿qué supone esa feminización?, ¿a dónde nos lleva a nivel identitario?, ¿existe la posibilidad de empezar a pensar en un ser humano andrógino, diverso y complejo, superador del binarismo de género, lo masculino y lo femenino integrado en una solo ser o experiencia humana? En esta misma línea, en unas jornadas in-

ternacionales sobre Paternidades que transforman que coordiné en el año 2016 y que organizó el Gobierno Vasco, el médico forense y especialista en género y masculinidades, Miguel Lorente, ante la pregunta de qué es ser un buen padre, respondió que ser un buen padre, pasa por que los hombres seamos madres, o lo que es lo mismo, que asumamos los trabajos de crianza desde un plano equitativo, desde la asunción de una responsabilidad plena, autosuficiente y no delegada. En definitiva, la paternidad, para muchos de nosotros ha sido la experiencia vital más conmovedora, profunda y transformadora (pero también perturbadora y desempoderante, y a veces angustiante) que hemos tenido la suerte de elegir vivir. Como seguramente hubiera dicho hoy en día Simone de Beauvoir, “el padre no nace, se hace”, y el feminismo supone una oportunidad extraordinaria para “hacernos” mejores padres y hombres más justos. Y en este lío compartido, quienes lo compartimos en equipo, podemos aprovechar para aprender a liberarnos juntas, mientras “madreamos” y “padreamos”.

Referencias

- Abril, P., Amigot, P., Botía, C., Domínguez-Folgueras, M., González, M. J., Jurado-Guerrero, T., Lapuerta, I., Martín-García, T., Monferrer, J., y Seiz, M. (2015). Ideales igualitarios y planes tradicionales: análisis de parejas primerizas en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 150; 3-22. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.150.3>
- Aguayo, F., Correa y P. Kimelman, E. (2012). Estudio sobre la participación de los padres en el Sistema Público de Salud de Chile. Santiago de Chile: Cultural Salud, Minsal.



- Alberdi I., Escario P. (2007). Los hombres jóvenes ante la paternidad. Bilbao: Fundación BBVA.
- Bacete, R. y Gartzia L. (2016). Paternidades positivas: Cambios y retos en la implicación de los padres en la crianza y la corresponsabilidad. Bilbao: Departamento de Empleo y Políticas Sociales, Gobierno Vasco. Disponible en: http://www.euskadi.eus/web01-a2guraso/es/contenidos/informacion/gura_investigacion_paternidad/es_def/index.shtml
- Bacete, R., Bergara, A. y Riviere, J. (2008) Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades. Vitoria-Gasteiz: EMAKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer.
- Barker G. (2008). La participación del Hombre como Padre en la Región de Latinoamérica y el Caribe. Brasil: Promundo-Save the Children.
- Bildduph, S. (2012). El Secreto del niño feliz. Madrid: EDAF.
- Bonino, L. (2002). Las nuevas paternidades. Cuadernos de Trabajo Social, 16; 171-82,
- CIS (2012) Conocimiento sobre la realidad sociopolítica y económica. Estudio nº 2973 de diciembre de 2012.
- Lamb, M. E. (2004). The Role of the Father in Child Development. Ho-boken. Hoboken. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Marc Grau y Grau (2015). Recompensas Invisibles: Los beneficios de la paternidad en los propios padres y sus trabajos. Barcelona: Fundación M. Teresa Rodó.
- Harrington, B., Van Deusen, F. y Humberd, B. (2011): The new dad. Caring, committed and conflicted. Boston: Boston College.
- Olavarria, J. (2003). Men at home? Childrearing and housekeeping among Chilean working class fathers. En M.C. Guttman (ed.). Changing Men and Masculinities in Latin America. London: Duke University Press.
- Pilyoung K., Paola R., Linda C., Mayes, R., Feldman, J., Leckman F. and E Swain, J. (2014). Neural Plasticity in Fathers of Human Infants. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4144350/>
- Requena-Pelegrí, T. (2015). Padres alternativos en Atando Cabos de Annie E. Proulx y Las Correcciones de Jonathan Franzen. En Carabí, A. y Armengol, J. (Eds.). Masculinidades Alternativas en el Mundo de Hoy. Barcelona: Ikaria,.
- Sarkadi, A., Kristianson R., Oberklaid F., Bremberg S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: a systematic review of longitudinal studies. US National Library of Medicine. National Institutes of Health.
- Seidler, V. (2006). Masculinidades, Culturas globales y vidas íntimas. Madrid: Montesinos Ensayo.
- VV.AA. (2015). Panorama del Estado de los padres en el mundo. Executive Summary, Spanish. Disponible en: www.men-care.org



educación y comunicación
15: 69-82 Nov. 2017

ACOSO ESCOLAR LGB-FÓBICO. IMPLICACIONES Y ESTRATEGIAS PARA COMBATIRLO.

**Lgb bullying. Implications and strategies to
combat it**

Gloria Álvarez Bernardo

Adrián Salvador Lara Garrido

Ana Belén García Berbén

Universidad de Granada (España)

**Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres y de
Género.**

Granada (España)

E.mail: gloab@ugr.es

Resumen:

El acoso escolar LGTB-fóbico se dirige a personas con identidad de género y opción sexual no heteronormativas. Este trabajo revisa los estudios sobre las características del acoso escolar por opción sexual (LGB-fóbico) y pretende analizar en qué consiste, los agentes involucrados, sus manifestaciones, las consecuencias, así como las posibles estrategias para abordarlo. Este acoso deteriora el clima de aula y puede tener consecuencias graves en las víctimas. Es necesario concienciar a la comunidad educativa acerca de la magnitud de esta problemática, así como de las posibles estrategias que permitan prevenir y afrontar este tipo de acoso, ello requiere la implicación activa de los distintos agentes involucrados, especialmente del profesorado.

Palabras clave: Acoso escolar; LGB; violencia; homofobia

Abstract:

LGT-bullying is directed to that people whose gender identity and sexual orientation is non-heteronormative. This paper examines those researches about LGB bullying, specifically it examines what is its meaning, its agents, its manifestations, its consequences and possible strategies to deal with it. This bullying damages school environment and has serious consequences in its victims. It is necessary to make teachers aware of this problem, and those possible strategies to prevent and work this type of bullying. It requires active implication of the school community.

Keywords: Bullying; LGB; violence; homophobia

Recibido 26-06-2017 / Revisado 11-07-2017 / Aceptado 19-08-2017 / Publicado 01-11-2017

Acoso escolar en el sistema educativo. Definición, características e implicaciones

Las normativas estatales y autonómicas (1) hacen hincapié en la necesidad de promover espacios seguros de convivencia, sin que prevalezca ningún tipo de discriminación basada en cualquier característica sociodemográfica. A pesar de esa declaración de principios, el acoso escolar es una lacra social que perdura en algunos centros (2). El acoso escolar o bullying se caracteriza por la ejecución de agresiones (relacionales, físicas o verbales) recurrentes y crónicas, con intencionalidad y bajo una relación de poder desequilibrada (Olweus, 2006; Smith y Brain, 2000). Así mismo, en las situaciones de acoso están implicados distintos agentes sociales que van más allá de la(s) víctima(s) y la(s) persona(s) acosadora(s), incluyendo un tercer elemento que son aquellos sujetos que observan de forma pasiva y pusilánime las conductas de acoso (Olweus, 2006). En lo que respecta al perfil de la víctima puede distinguirse entre la activa o proactiva; la pasiva o clásica y la inespecífica. La primera destaca porque su conducta es ansiosa y suele haber una respuesta agresiva ante la situación de acoso, argumento que el o la acosadora emplea para justificar sus actos (Olweus, 2006). Por su parte, la víctima pasiva tiene un perfil de persona insegura, débil, con dificultades para relacionarse con el resto de compañeras y compañeros y que, ante el acoso, es incapaz de ofrecer una respuesta (Cerezo, 2001; Olweus, 2006). Por último, la víctima inespecífica es aquella que posee algún rasgo característico que la diferencia de los demás, y que sirve de pretexto para fundamentar las agresiones (Cerezo, 2001). En lo que respecta al agresor o agresora, se establecen

importantes diferencias de género. En este sentido, los hombres tienden a procurar un acoso físico (Olweus, 2006; Teruel, 2007) mientras que las mujeres suelen acosar psicológicamente (Smith y Brain, 2000). Distintos estudios (Gairín, Armengol y Silva, 2013; Garaigordobil y Oñederra, 2010) coinciden en señalar que el perfil psicológico de las y los acosadores destaca por su escaso nivel de inteligencia emocional lo que se traduce en una falta de autocontrol o empatía de cara a afrontar sus relaciones sociales. La conducta impulsiva, provocadora e intimidatoria suele ser un rasgo característico (Teruel, 2007).

En relación a los motivos o detonantes que pueden suscitar las conductas de acoso, éstos son de naturaleza variada y entre ellos destaca el aspecto físico o la limitación de las capacidades (i.e. Sánchez, Penna y de la Rosa, 2016). Junto con los anteriores, otros de los factores que se han mostrado relevantes tienen que ver con el concepto genérico de sexualidad, es decir, la lejanía de la víctima respecto a la norma heterosexual se convierte en un factor que justifica la agresión. En concreto, se pueden destacar las siguientes variables: la opción sexual (homosexualidad o bisexualidad), la identidad sexo-genérica (transexualidad o transgenerismo), la no adaptación a los estereotipos impuestos a su género (Guasch, 2007) o ser parte de una familia encabezada por una pareja del mismo sexo (i.e. Generelo y Pichardo, 2006; Kosciw y Díaz, 2008; Pichardo, 2009). Estos factores acaban provocando lo que se denomina acoso LGTB-fóbico (Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales).

El informe “Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia”, elaborado por Save the Children y coordinado por Ana Sastre (2016) aporta datos relevantes en relación al acoso escolar en

estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. En torno al 12% de las y los menores encuestados señalan que han sido víctimas de acoso LGB-fóbico a través de diferentes expresiones: acoso (3,2%), ciberacoso (4,2%) y ambas expresiones (4,7%). Estas cifras se elevan al 21% cuando las y los acosadores indican que la opción sexual de su víctima fue el detonante para cometer la agresión: acoso (5,9%), ciberacoso (6,6%) y ambas expresiones (8,6%).

Junto con el anterior, el informe elaborado por COGAM (Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid) y coordinado por Eduardo Benítez (2015), “LGBT-Fobia en las aulas 2015 ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?” concluye que los centros educativos son espacios inseguros para aquellas personas que se alejan de la heterosexualidad normativa. En este sentido, en torno al 33% de las y los alumnos entrevistados consideran que las personas LGTB son objeto de discriminación. Como consecuencia, el miedo y la resistencia a visibilizar su opción sexual ante la clase sigue siendo elevado. Entre las y los estudiantes de bachillerato, una de cada tres personas encuestadas afirmaba que no “saldría del armario”. Los motivos parecen ser claros: las agresiones físicas y verbales son recurrentes en el entorno escolar. En lo que respecta a las primeras, un 7% ha visibilizado este tipo de agresiones, y la cifra se eleva al 60% cuando se trata de las verbales.

A partir de lo expuesto, este trabajo pretende analizar en qué consiste el acoso dirigido hacia las opciones sexuales no heteronormativas, los agentes involucrados, sus manifestaciones, las consecuencias así como las posibles estrategias para abordarlo.

¿Qué es el acoso escolar LGB-fóbico?

Se entiende por acoso escolar o bullying LGB-fóbico aquel que se propina a las personas tanto por su opción sexual como identidad sexo-genérica, en concreto, quienes se alejan del patrón heterosexual y genérico dominante (Platero, 2008; Pichardo, 2015). El término LGB-fobia es más genérico e inclusivo ya que se atiende a otro tipo de opciones sexuales como la bisexual, que no suelen ser objeto de consideración. Las raíces se pueden encontrar en conceptos como el de homofobia. Una de las primeras definiciones en torno al mismo fue la proporcionada por Weinberg (1972) quien la definía como aquel miedo patológico suscitado por la proximidad o cercanía de una persona homosexual. Con el transcurso del tiempo, esta definición se ha matizado para incluir aquellas conductas violentas que van desde las amenazas a los insultos y agresiones físicas que se profieren a las personas pertenecientes al colectivo LGB (i.e. Pichardo, 2015; Platero, 2008).

¿Cuáles son los agentes que intervienen en el acoso escolar LGB-fóbico?

Alumnado

La investigación conducida por Pichardo y Moreno (2015) con profesorado de educación primaria y secundaria (N=250) señala que en torno al 80% percibía que los insultos y burlas, proferidos por el alumnado y relacionados con la opción sexual, se producían en los centros escolares con distintos grados de intensidad: constantemente (8%), a menudo (30%), o alguna vez (40%). La cifra anterior se elevaba al 90% cuando se trataba de profesorado

de secundaria. Como indican los investigadores, aquellos profesores y profesoras no heterosexuales tienen una mayor sensibilidad a la hora de percibir este tipo de conductas. Otra idea expuesta en este trabajo es la presunción de la heterosexualidad del alumnado. Esa presunción parte de que la mayor parte del profesorado asume que sus alumnas y alumnos son heterosexuales, conclusión a la que también han llegado otras investigaciones (Benítez, 2016).

Si se atiende a la percepción del alumnado LGTB, el estudio coordinado por Benítez (2016) señala que el alumnado homosexual tiene una visión bastante positiva respecto al clima de aceptación que existe en su centro de educación secundaria. En cambio, esa percepción es más negativa entre el alumnado bisexual y transexual, algo que se relaciona con el clima general de hostilidad que existe hacia la bisexualidad y la transexualidad. De igual modo, más de la mitad de las víctimas de acoso homofóbico se mostraron críticas con la respuesta ofrecida por el profesorado ante esa situación. Ese sentimiento de indiferencia y desprotección por parte del profesorado era compartido por el conjunto del alumnado, tanto quienes se identificaban como heterosexuales como aquellas personas LGB que no habían sufrido acoso. En lo que respecta a la respuesta del alumnado ante las agresiones LGTB-fóbicas, más de la mitad del alumnado encuestado afirmaba no hacer nada al respecto. Algo que se puede relacionar con el “miedo al estigma”, es decir, que si se interviene en defensa de la víctima pueda convertirse en objeto de futuras agresiones.

Diferentes rasgos sociodemográficos del acosador o acosadora influyen en su conducta, siendo uno de ellos su identidad sexo-genérica. En este sentido, los

chicos tienden a mostrar una actitud más LGB-fóbica que las chicas. Estas últimas suelen ser más receptivas y tolerantes hacia la diversidad. Si esa misma variable se aplica a las víctimas, se constata que los hombres homosexuales tienen mayor probabilidad de ser víctimas de una agresión física que las mujeres lesbianas (Benítez, 2016; COGAM, 2013)

La edad es otro de los factores determinantes en el análisis de la aparición y progresión del acoso escolar. Como indica Sánchez (2015), en las etapas de educación infantil y primeros años de educación primaria los insultos se dirigen a aquellas personas cuya conducta o aspecto no es acorde a su género. En cambio, en los últimos cursos de primaria es cuando empiezan a manifestarse agresiones relacionadas con la opción sexual. Este último dato concuerda con los resultados de otras investigaciones (FELGTB y COGAM, 2013), en concreto, el 50% de las y los entrevistados indican que fueron víctimas de acoso escolar en algún momento de su etapa educativa, tanto en primaria como en secundaria. Garchitorena (2009) en su informe sobre jóvenes LGTB refleja unos porcentajes inferiores: un 49% de sus informantes decía haber sido víctima de acoso psicológico y un 7% manifestaba haber sido víctimas de acoso físico y psicológico. Aquellas investigaciones (COGAM, 2013) que se han centrado en abordar el acoso a partir de las vivencias y experiencias de víctimas y agresores reflejan datos muy relevantes. En estos testimonios se suele recurrir a la idea de enfermedad mental o trastorno psicológico que debe ser tratado. Así mismo, en estos relatos las víctimas manifiestan sus temores a hacer pública su identidad y orientación, con el objeto de evitar posibles represalias.

Profesorado

Para analizar la prevalencia de la homofobia entre el profesorado deben distinguirse dos conductas: por un lado, la protagonizada por las y los docentes hacia el alumnado y, por otro, la que reciben las profesoras y profesores por parte de la comunidad educativa.

En lo que respecta a la primera, son pocos los estudios que se han centrado en analizar las creencias y actitudes del profesorado hacia la diversidad sexual del alumnado. El desconocimiento provoca que se asuman prejuicios y estereotipos que se tienden a transmitir a través de las prácticas educativas (Riggs, Rosenthal y Smith-Bonahue, 2011). En relación a las actitudes, algunos estudios indican que el profesorado de primaria expresa más rechazo hacia la diversidad afectivo-sexual que quienes imparten sus clases en los niveles de educación secundaria (Robinson y Ferfolja, 2002). La única investigación encontrada en el ámbito español que ha analizado las actitudes del profesorado de primaria hacia la LGB-fobia es la conducida por Carles Pérez-Testor et al. (2010). En sus resultados se refleja que el porcentaje de conductas fóbicas no es elevado, aunque un sector de la muestra reconocía carecer de las estrategias necesarias para abordar estas cuestiones en el aula. Esto explica la prevalencia de formas sutiles de LGB-fobia en los centros escolares. Esas expresiones también fueron halladas en otras investigaciones (Piedra, Ramírez-Macías y Latorre, 2014) que muestran que hay una distancia entre el discurso y la práctica. A nivel discursivo, el profesorado se identifica como respetuoso con la diversidad afectivo-sexual. Sin embargo, atendiendo a sus creencias y actitudes se pueden identificar prácticas que reproducen el sistema de sexualidad normativa y las discriminaciones que lleva asociadas.

Atendiendo a ciertas variables socio-demográficas, se ha constatado que son menos prejuiciosas las profesoras (Dowling, Rodger y Commings, 2007), jóvenes (Pérez-Testor et al., 2010), con una ideología liberal (Foy y Hodge, 2016), con amistades no heterosexuales (Foy y Hodge, 2016) y quienes han obtenido su titulación universitaria recientemente (Hedge, Averett, White y Deese, 2014).

Otra expresión de la LGB-fobia en el ámbito educativo tiene que ver con ser parte de una familia homoparental. Entre las pocas investigaciones que ha abordado el tema de percepción del profesorado en torno a esta temática destaca la conducida por Morgado, Jiménez y González (2010). Estas autoras señalan que la falta de conocimiento sobre este asunto se traduce en unas expectativas diferenciadas sobre las capacidades y desarrollo psicológico de quienes se crían en familias que se alejan del modelo de familia tradicional. Entre sus conclusiones destaca la idea de que estos y estas docentes consideran que el mejor hogar para las y los niños es el constituido por una pareja heterosexual. Así mismo valoran la capacidad maternal como parte crucial del correcto desarrollo de los y las menores. En lo que respecta a las familias homoparentales, la ausencia de dos referentes genéricos diferenciados puede ser visto como una carencia, y traducirse en una evaluación negativa hacia este tipo de alumnado.

Junto con lo expuesto también es preciso mencionar las expresiones homofóbicas dirigidas al profesorado. En este sentido, la investigación conducida por Pichardo y Moreno (2015) concluye que ser o parecer gay, lesbiana o bisexual es el tercer motivo de acoso LGB-fóbico dirigido hacia los y las docentes. Atendiendo al origen de la agresión: un 17% afirmaba

haber recibido algún tipo de insulto procedente de sus compañeros y compañeras. Por ese motivo, algunas y algunos docentes rechazaban visibilizar su opción sexual ante la comunidad educativa (Benítez, 2016).

Familias

Las familias juegan un papel determinante dentro del proceso educativo, por esa razón resulta necesario conocer cuál es su posicionamiento en esta materia. La primera transmisión de ideas, concepciones y valores referidos a la diversidad sexual se produce en el seno de la unidad familiar (INJUVE, 2010). De este modo, la postura de la familia condicionará el posicionamiento personal del alumnado a la hora de abordar tanto su propia opción sexual como la de sus compañeros y compañeras.

Aquellas personas jóvenes que no se identifican como heterosexuales tienden a afrontar con miedo hablar sobre este tema con sus respectivas familias. El temor al rechazo unido a la necesidad de apoyo y respaldo es la principal disyuntiva en la que se mueven estas personas (INJUVE, 2010). La investigación desarrollada por COGAM (2013) señala que en torno al 44% de los y las jóvenes entrevistadas esperaban sentir rechazo por parte de sus familias si les comunicaran su homosexualidad o bisexualidad. Como señalan algunos estudios (Garchitorena, 2009; INJUVE, 2010), la reacción ante este hecho es distinta en función del progenitor. En este sentido, los padres suelen mostrar rechazo algo que se relaciona con la idea de que su figura es clave en la “transmisión de la heterosexualidad”. En cambio, las madres tienden a actuar de forma más afectuosa y respetuosa, con unos niveles más elevados de apoyo hacia sus hijos e hijas. El grado de aceptación hacia la diversidad afectivo-

sexual por parte de las familias está determinado por la opción sexual. De este modo, quienes se definen como gays y bisexuales son quienes reciben unos niveles más elevados de rechazo. Este hecho afecta al grado de visibilidad del alumnado en sus respectivos centros escolares, es decir, cuando hay rechazo familiar el índice de visibilidad es menor. Así mismo, la actitud de mayor o menor tolerancia por parte del entorno familiar hacia la diversidad afectivo-sexual también va a condicionar la respuesta del alumnado. De este modo, un ambiente familiar tolerante va a repercutir en alumnos y alumnas respetuosas, y futuros aliados y aliadas de aquellas víctimas que sufren acoso LGB-fóbico (Benítez, 2016).

¿Cómo se manifiesta?

La discriminación LGB-fóbica puede manifestarse por medio de expresiones explícitas y otras más sutiles. Las primeras hacen referencia a las formas más tradicionales de prejuicio, es decir, comportamientos hostiles y de rechazo hacia aquellas personas que son identificadas como pertenecientes al colectivo LGB (Generelo y Pichardo, 2006; Morrison y Morrison, 2003; Quiles, Betancor, Rodríguez, Rodríguez y Coello, 2003). Por otra parte, las expresiones sutiles se relacionan con estrategias más modernas que persiguen una actuación encubierta o silenciosa (Generelo y Pichardo, 2006). Junto con las actitudes descritas, también es preciso definir aquellos prejuicios y actitudes negativas interiorizadas que las personas LGB tienen respecto a su propia sexualidad (Mayfield, 2001).

Atendiendo a la clasificación anterior, la violencia verbal o psicológica asociada a la discriminación

explícita es, cuantitativamente, la más representativa. Se manifiesta a través de burlas, insultos y rumores (Benítez, 2016; FELGTB y COGAM, 2012; Pichardo, 2015). A lo anterior, le siguen aquellas manifestaciones que implican respeto hacia las personas LGB pero no una aceptación plena de las mismas. En estos casos, se trata de conductas de rechazo y exclusión hacia quienes no encajan dentro del modelo de sexualidad dominante (Benítez, 2016; FELGTB y COGAM, 2012; Pichardo, 2015). Por último, y como forma de discriminación explícita, se encuentran las agresiones físicas que, atendiendo a las valoraciones de las víctimas, oscilan en porcentajes del 5% (FELGTB y COGAM, 2012) al 7% (Benítez, 2016) ó el 12% (Save the Children, 2016).

Las consecuencias

Ser objeto de acoso LGB-fóbico tiene unas consecuencias directas sobre la salud física y mental de las víctimas. En este sentido, son frecuentes los problemas de autoestima, depresión y auto-aceptación (Martxueta y Etxeberria, 2014). Este último aspecto es destacable en aquellos casos en que existe una LGB-fobia interiorizada, es decir, la falta de aceptación de uno o una misma acaba por agravar la situación (FELGTB y COGAM, 2012). El extremo más grave de esta problemática se manifiesta en los índices y tentativas de suicidio. La encuesta desarrollada por FELGTB y COGAM (2012) indica que en torno al 43% de las personas encuestadas habían ideado el suicidio, y un 17% había intentado consumarlo. Estos resultados coinciden con lo obtenido en otras investigaciones (Baiocco et al., 2014) que manifiestan que haber sido víctima de experiencias previas de

acoso escolar influye en la interiorización del estigma social lo que se relaciona con mayores niveles de tentativas de suicidio.

¿Cómo combatirlo?

A pesar de que el acoso LGB-fóbico requiere de la implicación e intervención de distintos agentes sociales, en este apartado se va a exponer cuál debe ser el papel que debe desempeñar el profesorado. En general, las investigaciones que han abordado el trabajo con la diversidad afectivo-sexual han puesto de manifiesto que la formación del profesorado es un aspecto prioritario tanto para conocer esa realidad como para prevenir e intervenir en aquellas situaciones de acoso o discriminación. En este sentido, la convivencia escolar requiere docentes con formación en las características del acoso, en general (Benítez, García-Berbén y Fernández, 2009; Boulton, 1997; O'Moore, 2000; Ortega, Del Rey y Casas, 2013), y de la diversidad afectivo-sexual, en particular (Sánchez, Penna y de la Rosa, 2016). En este sentido, su formación se va a ver reflejada en el estilo educativo que emplean en las aulas (Hedge, Averett, White y Deese, 2014). Aquellas y aquellos docentes más concienciados muestran mayores capacidades para no reproducir expresiones LGB-fóbicas, especialmente las más sutiles (Pérez-Testor et al., 2010), así como para la identificación e intervención en situaciones de acoso escolar (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2007). Por ese motivo, es importante comenzar dotando de estrategias y recursos educativos al profesorado en formación, algo que en la práctica no se está contemplando (i.e. Lee y Carpenter, 2015). Como se ha explicado, esta laguna formativa puede afectar a la

respuesta educativa ante las problemáticas derivadas de la diversidad afectivo-sexual que está presente en las aulas (Riggs, Rosenthal y Smith-Bonahue, 2011). Entre las propuestas pedagógicas para la formación del presente y futuro profesorado destacan aquellas cuya metodología sigue un enfoque participativo (Pichardo, 2015; Platero y Gómez, 2007). Algunas consisten en presentar los relatos biográficos de las personas que se engloban bajo las siglas LGB y, a partir de sus experiencias, se persigue una reflexión sobre los prejuicios y estereotipos que existen a este respecto. Tras oír los relatos, los y las docentes tienden a normalizar su situación (i.e. Richard, Vallerand, Petits y Charbonneau, 2015; Riggs, Rosenthal y Smith-Bonahue, 2011). Otra de las estrategias que permiten abordar este asunto es el trabajo con elementos que forman parte de la cultura popular, tales como películas o series de televisión. Tras su visionado, se puede entablar un diálogo en torno a las formas explícitas e implícitas de discriminación que existen hacia las identidades LGB. Un tercer tipo de actividades que permiten trabajar la formación del profesorado en esta materia son los teatros o performances. Con ellos, se generan espacios en los que el público se enfrenta a las experiencias y situaciones que deben combatir las personas con unas opciones sexuales alejadas de la heterosexualidad. Tras la finalización de la representación, se tiende a abrir un espacio para la discusión en el que los y las espectadoras indican cómo se han sentido y, simultáneamente, toman consciencia de actos LGB-fóbicos que, hasta el momento, no habían identificado como tal (Iverson y Christin, 2014; Wernick, Kulick, Dessel y Graham, 2016). Tras muchas de estas actividades se constata un cambio en las actitudes que afecta, sobre todo, a

las formas más sutiles de discriminación, como puede ser el uso del vocabulario (Wernick, Kulick, Dessel y Graham, 2016).

Las y los docentes que participan en este tipo de actividades valoran de forma positiva la experiencia, señalando que existe un cambio de actitudes respecto a la diversidad afectivo-sexual que pasa, en muchas ocasiones, por autoevaluar sus propias creencias y actitudes en relación a esta materia (Wyatt, Oswald, White y Peterson, 2008). Muchas de estas actuaciones tienden a estar restringidas a un pequeño número de docentes, por lo que el potencial formativo ve limitado el total de personas beneficiarias. Se concluye que, cuando el profesorado pone en práctica este tipo de actividades con sus alumnos y alumnas, las experiencias son positivas, creando espacios escolares más seguros y confortables para el alumnado LGB (Murdock y Bolch, 2005).

Conclusiones

La opción sexual es uno de los factores detonantes que influyen en las situaciones de acoso escolar. Este hecho acaba deteriorando el clima de convivencia en los centros escolares, con las implicaciones que ello tiene para los distintos agentes implicados, especialmente las víctimas. Para superar esta circunstancia es necesario concienciar a la comunidad educativa acerca de la magnitud de esta problemática, así como de las posibles estrategias que permitan prevenir y afrontar este tipo de acoso.

Con esta revisión de estudios se ha pretendido sintetizar los resultados y características del acoso escolar LGB-fóbico. La presentación de los requisitos y características del acoso escolar, en general, permiten

conocer el fenómeno y mejorar el acercamiento al acoso escolar LGB-fóbico, en particular. La definición y caracterización de este acoso específico que surge de la discriminación hacia la diversidad afectivo-sexual muestra algunas semejanzas y diferencias con el acoso escolar en sentido amplio. En relación con su dimensión específica, el acoso LGB-fóbico puede ser más sutil y pasar inadvertido en el centro educativo, a la vez que cuenta con un menor respaldo por las familias de las víctimas. Asimismo, se ha tendido a prestar una menor atención hacia la educación sexual y la diversidad afectivo-sexual. Estos y otros factores hacen que el acoso LGB-fóbico sea objeto específico de estudio al poseer características propias, nuevos agentes involucrados, así como manifestaciones y consecuencias concretas que requieren de formación docente específica, así como estrategias concretas para abordarlo.

En conclusión, el acoso escolar LGB-fóbico se dirige a personas con opción sexual no heteronormativas. Se trata de un fenómeno en el que intervienen distintos agentes (alumnado, profesorado y familias) y que tiene distintas manifestaciones que van desde lo físico a lo psicológico y verbal. Las víctimas de este tipo de acoso ven afectado su bienestar psicológico y, en los casos más graves, muestran una tentativa de suicidio. Ante estas alarmantes consecuencias, se han diseñado diversas estrategias para prevenir y combatir el acoso escolar LGB-fóbico. No obstante, son escasas las investigaciones que comprueban los efectos de estas actuaciones y estrategias, a la vez que las y los docentes demandan más formación inicial y permanente para el tratamiento de la diversidad afectivo-sexual. Consecuentemente, es necesario seguir trabajando para promover entornos escolares

seguros lo que requiere la implicación activa de los distintos agentes involucrados, incluidas las familias.

Notas:

(1) Entre las leyes que abordan el acoso escolar cabe destacar: L.O. 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección de la infancia y la adolescencia (art. 2.d); L.O. 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (artículo 1); L.O. 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía (artículo 14); o Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (artículo 4).

(2) Las cifras más recientes sobre acoso escolar en España se encuentran en el informe *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*, elaborado por Save the Children (2016).

Referencias

- Baiocco, R. et al. (2014). Suicidal ideation in spanish and italian lesbian and gay young adults: the role of internalized sexual stigma. *Psicothema*, 26(4); 490-496.
- Benítez, E. (2016). LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual? Madrid: Grupo de Educación de COGAM.
- Benítez, J.L., García-Berbén, A.B. y Fernández, M. (2009). Impacto de un curso sobre maltrato entre iguales en el currículum inicial del profesorado. *Electronic Journal of Research in educational psychology*, 7(17); 191-208
- Boulton, M. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2); 223-233.

- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1); 37-43.
- C.O.G.A.M. (2013). *Homofobia en las aulas: ¿educamos en la diversidad afectiva sexual?* Madrid: COGAM.
- Dowling, K.; Rodger, S. y Commings, A. (2007). Exploring attitudes of future educators about sexual minority youth. *The Alberta Journal of Education Research*, 53 (4); 401-413.
- F.E.L.G.T.B y C.O.G.A.M. (2013). *Estudio 2013 sobre la discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España*. Madrid: FELGTB-COGAM.
- Foy, J. y Hodge, S. (2016). Preparing educators for a diverse world: understanding sexual prejudice among pre-service teachers. *Prairie Journal of Educational Research*, 1(1).
- Gairín, J.; Armengol, C. y Silva, B.P. (2013). El “Bullying” escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16 (1); 17-38.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2015). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2).
- Garchitorena, M. (2009). *Informe jóvenes LGTB*. Madrid. FELGTB.
- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Guasch, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Madrid: Laertes.
- Hegde, A.H.; Averett, P.; White, C.P. y Deese, S. (2014). Examining preschool teachers’ attitudes, comfort, action orientation and preparation to work with children reared by gay and lesbian Parents. *Early Child Development and Care*, 184 (7); 963-976.
- INJUVE (2010). *Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Iverson, S. y Christin, S. (2014). Using Theatre to Change Attitudes Toward Lesbian, Gay, and Bisexual Students. *Journal of LGBT Youth*, 11 (1); 40-61.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Pelletier, M. (2007). Teachers’ views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students’ coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46 (4); 431-453.
- Kosciw, J. y Diaz, E. (2008). *Involved, invisible, ignored: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender parents and their children in our nation’s K-12 schools*. New York: GLSEN.
- Lee, D. y Carpenter, V. M. (2015). “‘What Would You like Me to Do? Lie to You?’ Teacher Education Responsibilities to LGBTI Students.” *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43 (2); 169–180.
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Psicopatología y Psicología Clínica*, 19; 23-35.
- Mayfield, W. (2001). The development of an Internalized Homonegativity Inventory for gay men. *Journal of Homosexuality*, 41(2); 53–76.
- Morgado, B.; Jiménez, I. y González, M.M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 221 (4); 441-452.
- Morrison, M. A. y Morrison, T.G (2003). *Development*

- and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of homosexuality*, 43(2); 15-37.
- Murdock, T. B. y Bolch, M. B. (2005): Risk and Protective Factors for Poor School Adjustment in Lesbian, Gay, and Bisexual (LGB) High School Youth: Variable and Person-Centered Analyses, *Psychology in the Schools* 42 (2), 159-172.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive behavior*, 26 (1), 99-111.
- Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2013). La convivencia escolar: clave en la prevención del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6; 91-102.
- Pérez-Testor, C. et al. (2010). Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1); 138-155.
- Pichardo, J.I. (2009). Adolescentes ante la diversidad sexual. *Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.
- Pichardo, J.I. (Coord.) (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la mujer para la igualdad de oportunidades.
- Pichardo, J. I. (2015). Introducción. En J. I. Pichardo y M.de Stéfano (Eds.), *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (pp. 9-12). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pichardo, J. I. y Moreno, O. (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Perspectivas del profesorado*. En J. I. Pichardo y M.de Stéfano (Eds.), *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (pp. 21-46). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Piedra, J.; Ramírez-Macias, G y Latorre, A. (2014). *Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades*. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25; 45-49.
- Platero, R. (L.) y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa
- Platero, R. (L.) (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Información psicológica*, 94; 71-83.
- Quiles, M. N.; Betancor, V.; Rodríguez, R.; Rodríguez, A. y Coello, E. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema*, 15(2); 197-204.
- Richard, G.; Vallerand, O.; Petits, M. y Charbonneau, A. (2015). *Discussing Sexual Orientation and Gender in Classrooms: A Testimonial-Based Approach to Fighting Homophobia in Schools*. *Educational Forum*, 79 (4); 421-435.
- Riggs, A.; Rosenthal, A. y Smith-Bonahue, T. (2011). *The Impact of a Combined Cognitive-Affective Intervention on Pre-Service Teachers' Attitudes, Knowledge, and Anticipated Professional Behaviors regarding Homosexuality and Gay and Lesbian Issues*. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1); 201-209.
- Robinson, K. H. y Ferfolja, T. (2002). A reflection of resistance. *Discourses of heterosexism and homophobia in teacher training classrooms*. En K. H. Robinson, J. Irwin, y T. Ferfolja (Eds.), *From here to diversity: The social impact of lesbian and gay issues in education in Australia and New Zealand* (pp. 55-64). New York: Harrington Park Press.
- Sánchez, M. (2015). *Las diversidades y la diferencia*

en educación infantil y primaria. En J. I. Pichardo y M. de Stefano (Eds.), *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (pp. 46-62). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez, M.; Penna, M. y de la Rosa, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: Catarata.

Sastre, A. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.

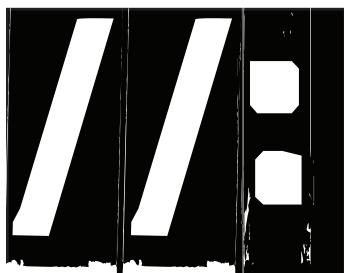
Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two. *Aggressive behavior*, 26; 1-9.

Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid, España: Ojos Solares.

Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. Nueva York: St. Martin's Griffin

Wernick, L. J.; Kulick, A.; Dessel, A. y Graham, L. F. (2016). Theater and dialogue to increase youth's intentions to advocate for LGBTQ people. *Research on Social Work Practice*, 26(2); 189-202.

Wyatt, T.; Oswald, S.; White, C. y Peterson, F. (2008). Are tomorrow's teachers ready to deal with diverse students? Teacher candidates' attitudes toward gay men and lesbians. *Teacher Education Quarterly*, 35(2); 171-185.



educación y comunicación
15: 83-94 Nov. 2017

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA FAMILIA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA

**Sexual education in the family for the integral
development of the person**

Mirca Benetton

Profesora asociada en pedagogía general y social

Universidad de Padua (Italia)

E.mail: mirca.benetton@unipd.it

Resumen:

Hoy en día la familia ha evolucionado con los tiempos, con un resultado de nuevas familias (en plural). De igual modo, el hecho de la paternidad también ha cambiado con los nuevos tiempos. Un discurso abierto y emergente sobre ser hombre o ser mujer en la actualidad. Con nuevas responsabilidades, con nuevos roles que se reescriben con nuevos compromisos. Sin género de dudas, la educación sexual en la familia es imprescindible para el desarrollo integral de las personas. Un estudio que se inspira en el diálogo y en el valor que adquiere la educación afectivo-sexual, sin dejar de lado la trascendencia en el seno de la familia.

Palabras clave: familia, educación secal, educación afectivo-sexual, diálogo.

Abstract:

Nowadays the family has evolved with the times, with a result of new families (in plural). Likewise, the fact of paternity has also changed with the new times. An open and emerging discourse about being a man or a woman today. With new responsibilities, with new roles that are rewritten with new commitments. Undoubtedly, sexual education in the family is essential for the integral development of the people. A study that is inspired by the dialogue and the value acquired by affective-sexual education, without leaving aside the transcendence within the family.

Keywords: family, secal education, affective-sexual education, dialogue.

Recibido 25-03-2017 / Revisado 21-06-2017 / Aceptado 19-07-2017 / Publicado 01-11-2017

Familia, familias y paternidad

Hay muchos cambios sociales y culturales que han afectado a nuestro medio ambiente; algunos han cuestionado el modelo clásico de la institución familiar. De hecho, la familia, que actualmente parece desnaturalizada, parece haber inducido a una enmienda al desarrollo de las relaciones educativas y de las comunicaciones entre padres e hijos en relación con la educación sentimental, emocional de los niños.

En particular, los establecidos modelos relacionales masculinos y femeninos, materna y paterna parecen fallar, por lo que la familia es como un grupo de personas que toman diferentes roles. El actual debate sociopolítico, por ejemplo, no se centra tanto en la emancipación femenina y la liberación sexual de la mujer, sino en la oportunidad de cuestionar la limitación heterosexual de la familia misma. De ahí la reclamación por parte de los diferentes grupos homosexuales de formar a una familia. El asunto nos interesa no tanto y no sólo por su aspecto legal, sino sobre todo para entender cuales son los modelos de educación sexual y afectiva que estas nuevas figuras parentales transportan y cómo pueden afectar a la educación de sus hijos. Debe reconocerse, de hecho, que a nivel educativo, la familia desempeña, o debería desempeñar, un papel crucial propio en el apoyo del crecimiento de la identidad del hijo en relación con su desarrollo emocional-afectivo, sexual, emocional y moral, es decir, en lo que respecta a los aspectos más íntimos/interiores y la ética de ser un hombre o una mujer.

Si con los *gender studies* ya no parece posible de identificar un genoma natural de la familia - y de la persona - por lo tanto, se debe tratar de nivel social

y educativo (Donati, 2013). El ser familia, de hecho, está conectado al *hacer familia*, y luego a la voluntad y modalidad con los cuales los jóvenes piensan sobre el futuro y su posible familia (Mirabella, 2009: 6-7; Xodo, 2008).

La pregunta que surge es: ¿Cómo es ser hombres y mujeres en la familia, cómo ser padres y madres, y en qué modelos afectivo-sexual y sentimental educamos a los hijos?

Si hoy se cortó el velo de la obviedad que categoriza la constitución de la familia (madre, padre, hijos) no hay, sin embargo, la unicidad de la definición de los planes de la sexualidad y de generación, así como la educación familiar, emocional y sexual.

Se convierte en problemático entender qué identidad sexual (1) y afectivo-sentimental representan a los padres para los hijos en la familia cuando se divide el ser macho y hembra biológica del padre y de la madre por género y por la relación sentimental-amoroso ligado a la generatividad (Benetton, 2014), que ha sido hasta ahora el binomio sobre el que la familia se ha basado. Se abren nuevos escenarios sociales en los que a los dos géneros, macho y hembra, se complementan con muchos otros, como es requerido por las asociaciones LGBTQ (Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transgénero, Queer) y aquellos que no aceptan la idea de que hay una orientación sexual definida y luego proclamar la indeterminación. “El gobierno australiano ha identificado 23 géneros, mientras que la red social Facebook incluso 56, cada uno con múltiples variaciones. Sin embargo, está claro que uno de los fenómenos que subyacen a la crisis de la relación interpersonal está constituido precisamente por la renuncia de la identidad sexual y la función sexual en favor de una absoluta fluidez de la identidad misma y de las funciones,



con el consiguiente abandono de la responsabilidad en la relación y a sus características generativas” (Cantelmi, 2015: 6).

De hecho, hoy aún las familias “tradicionales” parecen dudosas en los modelos de la afectividad y de la sexualidad para crecer en la misma. Sin embargo, una cosa es el reconocimiento legal de las parejas del mismo sexo, de nuevos derechos sexuales, o la despatologización de diferentes trastornos de identidad de género, otra cosa es lograr la eliminación de “límites” o diferencias de los cuerpos para poder reproducir “hijos en laboratorio” “criados de acuerdo a los proyectos de los padres en las redes de relaciones sociales entre los más heterogéneos” (Zanardo, 2015: 18).

El tema toma forma entre otras cosas en una sociedad erotizada, en la cuál “la sexualidad se pone al servicio del consumo y se convierte en consumo ella misma (Mion, 1990: 65), en la que el sexo parece un asunto estrictamente individual, privado y desconectado de las normas sociales, los reglamentos y la ética”. Para algunos estudiosos, la Sociedad del narcisismo y del individualismo encuentra un terreno fértil, incluso a nivel familiar, alentando la reprogramación y la renegociación de la diferencia sexual en la familia con el único fin de legitimar las reivindicaciones estrictamente individuales, relacionados con intereses sexuales ‘alternativos’ (Anatrella, 2005: 26 y ss) y convertirlos en normas comunes. El paso básico está vinculado al hecho de que en la dinámica afectiva-sexual-amorosa se tienden a querer dejar de lado la diferencia biológica entre hombres y mujeres, y para ver el enlace fundado únicamente en el vínculo sentimental del amor, leído en términos de gratificación individual.

Interesante la reflexión de la escritora S. Tamaro

(2015: 26-27):

«Quiero, por tanto soy, es el mantra generalizado de nuestra sociedad. Quiero las cosas, quiero los cuerpos y, si mi cuerpo no me corresponde, lo modifico para que así que pueda cumplir con los nuevos deseos que el incansable ardor de mi mente me sugiere. A pesar que el universo se mantenga - y siga adelante - gracias a dos polos opuestos, el yin y el yang, lo femenino y lo masculino que bailan constantemente para crear y mantener viva toda la realidad que nos rodea, venimos a proclamar lo indistinto como nuestra única y salvadora ley. Pero ¿lo indistinto qué genera? ¿No es como un trompo al que se sustrajo la cuerda? Sin la energía cinética dando vueltas sobre sí mismo, no es más que un trozo de madera inerte. En lugar de la danza de la diferenciación, la penumbra de la inmovilidad. En lugar de la vida de los seres humanos, la emoción de los ávidos que hacen de todo por sí mismo, y con gran éxito» (Tamaro, 2015: 27).

Por lo tanto, en relación a los muchos problemas que hoy invierten la constitución de la familia, lo que debe examinarse es si es suficiente asumir el registro general amoroso-sentimental para ayudar a la educación afectivo-sexual dentro de la propia familia. Para Tamaro (2015: 50-51):

«Ser hombre, ser mujer, ¿cuáles son los términos de la disputa? ¿Con que están relacionados la feminidad y la masculinidad? El primer paso de su distinción es, por supuesto, la anatomía, pero es solo un primer peldaño, después hay una escalera completa que subir. [...] ¿Quién es en realidad masculino, qué es en realidad una mujer? Todos somos hijos de la complejidad y todos nosotros - como una persona constantemente iluminada por su singularidad - tiene una forma diferente de expresar su personalidad. No se trata de arrojarse entre los brazos de lo indiferenciado, tan de moda en estos días, en lugar de introducir un concepto que ahora ha desaparecido de la escena

contemporánea. El del camino. La vida de un ser humano es - antes que nada - un continuo camino hacia la conciencia, y una buena parte de este trabajo es la armonización de los opuestos que desde el inicio chocan y lo hace dentro de nosotros. Esto no tiene lugar con la transformación de sus cuerpos, sino más bien investigando en la profundidad de su ser. Todo lo que es masculino incluye también el principio femenino, como el femenino incluye el masculino. La agitación de muchas realidades sentimentales de nuestro tiempo también se debe a esto. Los contrarios, en lugar de complemento, creando un conjunto armónico, se colocan en el mismo nivel, compitiendo. Y en esta competición no hay ganadores, sino más bien una sola derrota. El amor»

La educación sexual en la familia: una cuestión antropológica

En apoyo del recorrido de educación sexual en la familia es su contratación de un determinado modelo antropológico, que puede referirse “al enfoque de género (o revisionista) o al enfoque personalista” (Zanardo, 2015: 21 y ss). Para el primero, el cuerpo está sujeto a diversas manipulaciones, o incluso para ser usado como máscara, y puede variar dependiendo de las contingencias sociales. La diferencia sexual no afecta a la identidad personal de género, ya que es también el resultado del condicionamiento social. Según la visión personalista del cuerpo sexual es, sin embargo, una parte integral de la identidad personal. La diferencia sexual marca la relación con el otro, constituye el horizonte del sentido personal y prepara al encuentro generativo con el que es diferente de sí mismo hacia la generosidad de la conexión amorosa y de la generatividad como un *don*. Para el segundo este

modelo, la alianza sexual entre hombres y mujeres se centra en la idea de esperar el otro (Zanardo, 2005: 23) capturados en todas sus dimensiones. El matrimonio y la familia aparecen caracterizados por un enlace de este tipo y no pueden ser asimilados a otras formas de lazos, ‘uniones emocionales’, de acuerdo con el enfoque de género, y que, en cualquier caso, pueden requerir el reconocimiento legal de la justicia social. En cualquier caso, hay que decir que, aunque se habla de la superación de la familia tradicional, la nuclear, esto no aparece reflejado en las expectativas de los jóvenes de hoy, que parecen buscar la formación del núcleo familiar ‘clásico’ (Benetton, 2008: 116 y ss). Considerando el primer modelo de “enfoque de género”, el mismo está vinculado a la campaña de asimilación del vínculo matrimonial entre hombres y mujeres a uniones en el que la diversidad sexual es superflua - incluye algunos aspectos de la ‘manipulación del lenguaje y las ideas’ (Anatrella, 2005: 29) - e implica la disociación entre la conyugalidad y la paternidad, la paternidad biológica y social; se trata de aceptar diferentes tipos de paternidad que comparten el hecho de hacer irrelevante la diferencia sexual.

Con respecto a esto, no está aún explorado a fondo si su hijo/niño viene privado en su crecimiento de la experiencia de la diferencia relacional de la madre y el padre, como hombre y mujer, presentan, así no solo la generosidad, sino también la diversidad que cada uno trae en la relación con su hijo. Es una manera de tomar conciencia de su propia ‘falta’ y luego prepararse para una comunicación afectiva-sexual y emocional que tiene en cuenta las diferentes formas de aplicar los espacios relacionales (Giordano, 2013: 21). Ciertamente, no se quiere demonizar la vida de las familias homoparentales en relación con la maduración



sexual de los hijo, pero se cree que también hay que plantear unas cuestiones que sean objeto de discusión y de profundizaciones relacionadas con las presiones ideológicas que hasta ahora han limitado el desarrollo de este tipo de estudios. Es importante entender si hay problemas o diferencias en el crecimiento de los niños en familias homoparentales en el marco de la identidad sexual, más allá de las pocas encuestas, sin embargo sesgadas, que parecen llevar a cabo en tales condiciones familiares ningún riesgo de crecimientos o deficiencias educativas (Gigli, 2010: 116).

Lo que queremos resaltar es que la educación sexual en la familia también se lleva a cabo a través de los modelos que los padres representan por los hijos, sobre los cuales es, por tanto apropiado, tener en cuenta y evitar trivializar. No podemos ignorar el hecho de que “todos los educadores (padres, maestros, profesores de diferentes disciplinas), inevitablemente, proponer una educación con dimensión de género: como hombres o mujeres, no pueden evitar estar sumergidos en la realidad de la existencia humana sexuada, y su forma de tratar a los jóvenes comunica siempre - aunque sea indirectamente - su propia concepción personal de la sexualidad. Por lo tanto, un primer requisito fundamental es que todos los educadores adquieren el conocimiento del ser, de alguna manera, los modelos para la maduración sexual de los jóvenes; ya que es en este nivel donde “se juega una buena parte de la educación sexual” (Dastoli, 1990: 95). No hay que olvidar que la identidad de género en la adolescencia es una revisión e integración de las identificaciones anteriores por introyección de los aspectos femeninos y masculinos (Quagliata, 2015).

No parece, sin embargo, que se puede ignorar el hecho evidente de que el niño necesita un hombre-padre

y de una mujer-madre para crecer y diferenciarse subjetivamente. Algunos creen que el vínculo del amor de los padres (hetero u homosexual) a los hijos es suficiente para asegurar su desarrollo sexual-afectiva emocional armonioso, pero estas teorías todavía asumen la ocultación de la diferencia al niño, consideran que el ser es asexual, algo que en realidad no existe, y pasan por alto la idea de que ser padres es atribuible biológicamente a un hombre y una mujer.

Por otra parte, la finitud del ser hombre o mujer es la que abre a la relación y introduce el tercer elemento, el hijo.

«A veces, los niños tienen demasiados “madres” y “padres”, entrando en más constelaciones familiares; sin embargo, al no tener la experiencia de la relación entre los padres, se les priva de alimento afectivo que proviene de la circulación del don, como una apertura a otros a venir. [...] La transmisión de la vida proviene del don de la falta inscrita en nuestra corporeidad sexual (por sí solo no somos generativos). Por lo tanto, es el resultado de un límite, el límite de un cuerpo sexual. Lo cual no es un obstáculo o una sanción; más bien, esta falta (o limitación o diferencia) es lo más valioso que tengo, porque es la ‘silla vacía’ vigilada por el otro» (Zanardo, 2015: 39).

Parece natural pensar que un equilibrado desarrollo afectivo-sexual y ético ocurre en la familia por parte de los padres cuando el amor es el resultado de un sentido de pertenencia que tiene una connotación incluso biológica del ser hombre o mujer, y también se convierte en una forma de la construcción de su propia identidad cuerpo-sexual. Por lo tanto “los buenos sentimientos y el impulso afectivo de los adultos que lo rodean no son suficientes para compensar el déficit que priva al niño de diferentes dimensiones de la realidad: la diferencia sexual, la paternidad, la maternidad

dad y el sentido generacional de la pareja” (Anatrella, 2005: 172).

La identidad de la familia está claramente constituida por la pareja parental madre-padre, diferenciada sexualmente y en cuya base tiene el amor, hay que, en todo caso, investigar las connotaciones que este concepto de amor supone para el desarrollo de habilidades afectivo-sexual de jóvenes (Simeone, 2000: 72-78). Se trata también de educar a los padres haciéndoles conscientes de su representación de la masculinidad y femineidad y cómo afecta a la educación de sus hijos (Lopez, 2014: 74).

El diálogo y la educación sexual en la familia

La desestabilización de los códigos de la madre y del padre, la actual sociedad ‘excesivamente líquida’, han contribuido al final para hacer más débil la propuesta de educación sexual de la familia, que debe basarse en la ‘persistencia’ y en la ‘estabilidad’ (Corsi, 2009). Los lazos afectivos y emocionales se basan en las relaciones domésticas auténticas que necesitan tiempo y espacio adecuados para expresarse y permitir el conocimiento profundo de los temas y el crecimiento de los sujetos que forman parte de ella. La transitoriedad con la que hoy se tiende a describir la familia, en el hacer y deshacer, puede ayudar a debilitar lo que es el *ubi consistam* familiar, que es la ternura y la educación (Stramaglia, 2009: 15). La atmósfera de generosidad, de dar y corroborar el otro, inspira la ruta de ternura que a su vez conduce al amor, a partir de la pareja se propaga a los hijos, lo que es el amor en sí mismo que más tarde se convierte en querer el bien del otro. Se realiza una educación sentimental que educa en el saber amar en la relación con la alteridad,

que es “una educación para sentir los sentimientos, para cuidar de sí mismos y de otros, para asegurar que la vida y los sentimientos nos forman de una manera única. Por sentimiento nos referimos a una condición que implica diferentes áreas, cognitivas, emocionales y sociales, es decir, lo subjetivo, en relación con la interioridad de sus propias emociones individuales, que luego se da al mundo exterior y a la sociedad. El término expresa la conciencia de su existencia como un complejo de movimientos espirituales, corporales, personales y relacionales” (Nanni, 2014: 181-182).

En la familia es posible destacar dos formas de amor, el *eros* y el *ágape*. El primero, que implica la pareja parental, indica el amor de una persona a otra, e incluye para el hombre el instinto sexual transformado. El segundo podría traducirse en la amistad y el sentimiento de los padres hacia sus hijos y viceversa (Guitton, 1971). Profundizando el primer significado, hay que preguntar qué forma de amor expresan la pareja parental hoy, si la sexualidad es considerada un medio de expresión del amor, como eros sublimado, o sea, sacrificado, hecho sagrado, o si prevalece entre todo el eros narcisista y libertino, el lujurioso, utilizando las expresiones de Guitton. Es necesario entender si el amor prevalece sobre los instintos; si el amor nace de la sexualidad casi por accidente, o si el hombre tiene como objetivo lograr el amor usando la sexualidad como medio para lograrlo.

Pero, en la propaganda difusa, los padres tienden a no tener puntos de referencia en la educación sexual-afectiva y sentimental con la que orientar a sus hijos, sobre todo en la delicada edad de la adolescencia. Sin embargo, la afectividad no se separa de la sexualidad, es una parte integral de esta. Al fin, el adolescente puede madurar su identidad en un sentido integral y



es importante que haya completado un recorrido apropiado también en la familia. Está así más preparado para encontrarse con el otro y a vivir esta reunión en su plenitud, quien tiene experiencia en sí mismo de la capacidad de amar, fue objeto de amor, y quien ha tenido un ejemplo en familia. Si la maduración del amor implica una transformación de la atracción del deseo, a la conquista del otro como posesión el querer el bien del otro, por un compromiso sentimental que enriquece, y después lleva al enamoramiento como “impulso instintivo-emocional preparatorio” del amor “como opción realista-consciente” (Avanti, 2004: 57), la prueba de tales conductas en la pareja parental tiene evidentes repercusiones sobre la madurez del adolescente.

El amor, respecto al enamoramiento, de hecho, no sólo se puede advertir agradablemente, sino alimentado en la generosidad del estar hacia el otro, en la alegría y la ternura que alimenta el crecimiento de la relación de la pareja. La pareja parental puede constituirse como un ejemplo de amor completo, un conjunto de compromiso, la intimidad y la pasión (Avanti, 2004: 65 y ss), ayudando así el joven en la maduración de su identidad corporal, relacional, afectiva.

Como se desprende de la literatura y de la misma investigación coordinada por la Universidad de Padua (2), parece que incluso en el nivel de comunicación y de confianza que los padres no tienen un papel tan importante (Fig. 1) y, en cualquier caso, es la figura materna que prueba a establecer una mínima comunicación, especialmente con sus hijas, pero en temas limitados, en particular en relación con los cambios físicos de la pubertad (la menstruación, a los 10-13 años) (Cicognani, 1991: 104).

En la familia con los padres:	Nada	Poco	Mucho	Muchísimo
Hay diálogo	38.1%	40.9%	17.3%	3.8%
Hay confianza	43.6%	35.4%	17.1%	3.9%
Hay control entrometido	56.8%	34.3%	6.7%	2.2%

Fig. 1: La forma de abordar el tema de la sexualidad en la familia con los jóvenes

Por parte de los padres parece que no hay ninguna duda a la hora de abordar la cuestión (Cicognani, 1991: 108-109), pero en general parece hacerse cargo de los diferentes problemas de una manera fragmentada, justificando esta actitud con el miedo de avergonzar a los hijos adolescentes o de entrometerse indebidamente en sus vidas.

Probablemente, la familia nunca ha tenido la oportunidad de desarrollar un diálogo real, que empieza por escuchar al otro de forma auténtica, que sabe aceptar y acoger, ofreciendo aquello que hoy en día falta completamente a los jóvenes y que lo hacen frágiles. Se inicia un diálogo superficial, neutral, que no entra en cuestiones personales y profundos, para evitar desacuerdos.

El comportamiento sexual de los hijos adolescentes se configura más libre que en el pasado, aparentemente libre de tabúes y cualquier moral sexual; informaciones y el conocimiento en relación con el, relegados a los amigos y a la escuela. Todo esto, por un lado, hace que sea un diálogo más relajado con los padres, aunque, por el contrario, lo hace casi superfluo o privado de la carga sentimental que la relación amorosa debe llevar a cabo. Así, entre los agentes implicados y las aclaraciones, pasa a ser contradictoria, no sólo en los niños en esa época de sus vidas, sino también en los

propios padres, oscilando entre la relación romántica y la necesidad de calcular: “El amor no es cálculo y si es cálculo no es amor, sin embargo, hay que tener un poquito de cálculo, para no ser decepcionado” (Di Stefano, 2001: 106), si bien pueden aparecer contradicciones incluso a veces simplemente al ponerse de acuerdo sobre las mismas actitudes maternas y paternas.

El hecho de que la mayor parte de la comunicación sobre la sexualidad es indirecta, y por lo tanto difícil de investigar, la mayor parte de los estudios se han basado en la comunicación ligada principalmente a la transmisión del conocimiento sexual, técnico, fisiológicos otorgados de los padres a los hijos. Está claro que queriendo tratar la educación emocional, sexual, sentimental, y no sólo de información o de formación en los genitales, las tramas biográficas se convierten en fundamentales y debían ser investigadas por la investigación cualitativa.

La educación afectivo-sexual como propuesta de valor

La naturaleza de la educación sexual-sentimental en la familia, por tanto, parece ser capaz de confiar en el ejemplo ofrecido por los padres y en la vida cotidiana de las relaciones comunicativas y afectivas. En familia los niños experimentan la definición de las funciones relacionadas con la identidad de género e identifican un código de ética a la luz de los cuales ciertos comportamientos y acciones, la sexualidad y el amor adquieren características ‘humanas’. A pesar que el entorno familiar sigue siendo, en los jóvenes, un elemento vital para su crecimiento, ahora está claro que las posibilidades de diálogo son cada vez más

escasos. El diálogo también parece insuficiente para las diferentes formas de concebir los valores por parte de los padres y de los hijos y se convierte en punto neutral, basado en la vida cotidiana superficialmente. “Esto explica por qué los padres y los hijos les resulta difícil sacar los aspectos de la vida asociados con las esferas de la sexuales, políticos, religiosos (Pati, 2000: 108). No se encuentra el tiempo para esa relación comunicativa, la estabilidad de las responsabilidades de los adultos que los adolescentes buscan. La falta de certeza de los jóvenes sobre la gestión de las emociones y su crecimiento multidimensional también se debe a una falta de maduración de los adultos como identidad personal y como pareja parental.

Parece especialmente importante que la información, la comunicación y formas de ser se desarrollan al unísono, y tras un orden existencial que tiene una escala de prioridades, que regula las situaciones de conflicto, destacando el proyecto existencial de los hijos. La pareja educa, repetimos, con su forma de hacer, poniendo de relieve la coherencia educativa. Por lo tanto, el lenguaje de la ternura se produce en el tono de voz y en los gestos de los padres hacia sus hijos desde su nacimiento, en la capacidad de responder a las preguntas habituales que su hijo le pregunta acerca de la sexualidad, poniendo de relieve las implicaciones afectivas-sentimentales y éticas hasta que alcanza adolescencia y considerar de manera especial la fase del enamoramiento del hijo, que insta a la educación en el amor no solo como un ejercicio biológico de su sexualidad, sino también una expresión de la persona moral. A través del diálogo los padres pueden incluso ser capaz de entender los temores y ansiedades que el hijo adolescente plantea, a veces indirectamente, en silencio o con provocación, para ayudarle así a reco-



nocer la naturaleza de los diferentes cuestiones, que tienen diferentes grados de implicación emocional y puede implicar aspectos de ética-moral o psicológica, o médico-biológico-científico o social-espiritual-religiosa. Los padres están obligados a asumir nuevas modalidades dialógicas teniendo en cuenta el diálogo sereno con los hijos y de recuperación de los valores propuestos (Pati, 2000: 111) a través del cual se puede tratar de ordenar su compleja identidad como una alternativa a la fluidez moral de hoy, que reina incluso en relación con la conquista de la identidad sexual.

Notas

(1) Tomamos como definición de identidad sexual la que “incluye una dimensión tanto ‘personal’, que cubre la orientación sexual en la cuál la persona se reconoce con sus vividos, cuanto ‘pública’, que tiene que ver con la forma con la cuál la persona lo declara a los demás. La identidad sexual se desarrolla con el tiempo y bajo la influencia del contexto cultural y social. [...] Según Yarhouse la identidad sexual es un constructo amplio que se refiere a la auto-designación y a como experimentamos el género biológico (por ser hombre o mujer), la identidad de género (sentido de ser hombre o mujer) la orientación sexual (la dirección de las propias atracciones), el comportamiento sexual (lo que hacemos con las atracciones que tenemos) y los valores (lo que creemos que es éticamente apropiado en ciertos comportamientos)” (Cantelmi, 2015: 20-21).

(2) El título de la investigación es: “Relaciones románticas y capacidad de intimidad: para una educación afectivo-sexual en la adolescencia hoy”. Se trata de una investigación coordinada por investigadores de pedagogía de la Universidad de Padua llevada a cabo

en el período 2010-2013 en una muestra de 4.000 jóvenes universitarios en Italia.

Referencias

- Avanti G. (2004) *Non solo sesso. Una visione integrale dell'amore*. Milán: Paoline.
- Benetton M. (2008), *Il ruolo educativo della famiglia*, en C. Xodo (Ed.), *Dopo la famiglia, la famiglia* (pp. 105-167). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Benetton M. (2014). *Educazione sentimentale in famiglia oggi: quale modello di affettività e di sessualità?* Nuova Secondaria Ricerca, 7; 29-40.
- Cantelmi T. (2015). *Gender. Una mappa per orientarsi*. Milán: Paoline.
- Cicognani E. (1991). *La comunicazione tra genitori e figli sulla sessualità: uno sguardo alla letteratura*. En M.C. Bonini – B. Zani (Eds.), *Dire e non dire. Modelli educativi e comunicazione sulla sessualità nella famiglia con adolescenti* (pp. 101-118). Milán: Giuffrè.
- Corsi M. - Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Dastoli C., Bologna T. (Eds.) (1990). *Sessualità da ripensare. Argomenti di preparazione all'educazione sessuale per insegnanti e genitori*. Milán: Vita e Pensiero.
- Di Stefano P. (2001). *La famiglia in bilico. Un reportage italiano*. Milán: Feltrinelli.
- Donati P. (2013). *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Gigli A. (2010). *Molte famiglie: quelle “normali” e ...le altre*. En M. Contini (Ed.), *Molte infanzie molte famiglie* (pp. 99-118). Roma: Carocci.
- Giordano B. (2013). *All'inizio è la relazione*. En M.

Tortalla (Ed.). Eros amore fecondità. Una sessualità attenta alla totalità della persona (pp. 11-26). Milán: Paoline.

Guitton J. (1971). La famille et l'amour. Le démon de midi (trad. it. La famiglia e l'amore Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1986).

Lopez A.G. (2014). In bilico tra passato e presente: l'educazione dei nuovi padri. En I. Loiodice (Ed.). Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie (pp. 68-76). Milán: FrancoAngeli.

Mirabella P. (2009). Unioni di fatto. Coppie, famiglia e società. Assisi: Cittadella Editrice.

Mion R. (1990). Giovani e sessualità negli anni 90. En C. Dastoli, T. Bologna (Eds.). Sessualità da ripensare. Argomenti di preparazione all'educazione sessuale per insegnanti e genitori (pp. 64-79). Milán: Vita e Pensiero.

Nanni S. (2014). L'educazione sentimentale tra memoria e oblio. Il percorso autobiografico. In F. Borruo, L. Cantatore, C. Covato (Eds.). L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogia narrate (pp. 181-192). Milán: Guerini.

Pati L. (2000). Innamoramento giovanile e andamento educativo familiare. En L. Pati (Ed.). Innamoramento giovanile e comunicazione educativa familiare (pp. 105-136). Milán: Vita e Pensiero.

Quagliata E., Di Ceglie D. (Eds.) (2015). Lo sviluppo dell'identità sessuale e l'identità di genere. Parlare ai figli della sessualità: tendenze omosessuali e adolescenti gender variant. Roma: Astrolabio.

Simeone D. (2000). L'innamoramento giovanile tra vissuto soggettivo e relazioni familiari. En L. Pati (Ed.). Innamoramento giovanile e comunicazione educativa familiare (pp. 71-104). Milán: Vita e Pensiero.

Stramaglia M. (2009) Transitorietà in divenire. Il primato della pedagogia familiare. En M. Corsi-M. Stramaglia. Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari (pp.13-46). Roma: Armando.

Tamaro S. (2015). Un cuore pensante. Milán: Bompiani.

Xodo C. (Ed.) (2008). Dopo la famiglia, la famiglia. Lecce: Pensa MultiMedia.

Zanardo S. (2015). Gender. Contributi di P. Binetti, L. Turco, D. Notarfonso. A cura di G. Meazzini. Roma: Città Nuova.



LA DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL Y DE IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Sexual affective diversity and gender identity in the framework of the attention to diversity

Jose A. M. Vela.
Educación COGAM/Universidad Autónoma de Madrid (España)
E.mail: Josevela.genero@gmail.com

Resumen:

La sociedad es diversa y una representación de la misma se da reúne en las aulas de los centros educativos. La importancia de la atención a la diversidad se fundamenta en los beneficios de una educación preparada para formar al alumnado en la variedad de la población española. La implementación de estas perspectivas mejoran la implicación con las materias y, por ello, mejora el rendimiento académico, alejando el riesgo de exclusión al que se enfrentan los individuos que se alejan demasiado del modelo normativo. La población de lesbianas, gais, bisexuales y transexuales también está representada en nuestras aulas y requiere de un acercamiento a sus necesidades como cualquier otra particularidad del alumnado.

Palabras clave educación, atención a la diversidad, LGBT.

Abstract:

The society is diverse and a representation of it is given meets in the classrooms of the educational centers. The importance of attention to diversity is based on the benefits of an education prepared to train students in the variety of the Spanish population. The implementation of these perspectives improves the involvement with the subjects and, therefore, improves the academic performance, taking away the risk of exclusion faced by individuals who are too far from the normative model. The lesbian, gay, bisexual and transgender population is also represented in our classrooms and requires an approach to their needs like any other particularity of the students.

Word Keys: education, attention to diversity, LGBT.

Recibido 16-06-2017 / Revisado 13-07-2017 / Aceptado 19-08-2017 / Publicado 01-11-2017

Interés y pertinencia de la atención a la diversidad

El profesorado es responsable en gran parte de las dinámicas de aprendizaje y en sus manos se encuentran muchas de las claves para que el alumnado logre los objetivos del curso y promocióne adecuadamente (Salazar 2007:27-50). La atención a la diversidad es una condición transversal para un ejercicio profesional de la docencia. Responde a la necesidad de hacer llegar la educación al mayor porcentaje posible de la población. La atención efectiva a la diversidad entre los deberes de los y las docentes tanto por su dimensión normativa de obligado cumplimiento (LOMCE 8/2013 de 9 de diciembre; UNESCO, 1995) como por la necesidad práctica de su correcta aplicación, como veremos a continuación.

La diversidad como reto docente es frecuentemente eclipsado por otras perspectivas. Con frecuencia oímos al profesorado eso de: *antes se estudiaba mejor*; olvidando que a veces, ese antes era cuando solo lo hacía una minoría de la población (Martínez García, 2005). Sin embargo, se trata de que unos pocos sigan teniendo buenos resultados académicos sin perder a aquellos que pueden tenerlos menos buenos. Para ello es necesaria la inversión en enseñanza: profesionalidad, preparación de docentes, formación continua, evaluaciones y dar cuenta de la diversidad adaptándonos a las necesidades específicas del aula y del alumnado (Feito, 2002). Reconociendo, al tiempo, la importancia del currículo oculto que porta cada alumno o alumna (Connell 1997a). La cultura de la educación es la cultura sociopolítica de la clase media (Feito, 2007) y la heteronormatividad (Moreno, 2006). La clase media, su ética, lenguaje y cultura, así como las familias nucleares heterosexuales, son el modelo do-

minante en educación, que privilegia unos modelos, (Pumares, y Hernández, 2007) que son tomado por el alumnado como referentes normativos.

En la práctica la no atención a las peculiaridades del alumnado conlleva el desinterés, la falta de capacidad comprensiva, o, incluso, la incapacidad de respuesta. Adicionalmente, apreciar las diferencias e incorporar este aprecio, junto con el aprendizaje de los derechos humanos, en el modelo educativo es de máxima importancia. Y dado el alto nivel de agresiones, acoso y *ciberbullying* que se dan en los centros queda patente que no estamos sabiendo cubrir esta necesidad (Defensor del Pueblo 2007; COGAM, 2016^a; COGAM, 2016b).

¿Qué entendemos por diversidad?

El concepto de diversidad es un poco más amplio y podríamos estar implementándola de manera descuidada (Sánchez, 2013). Las diferencias son más evidentes en algunos casos y más sutiles en otros. Detectar un comentario desafortunado sobre diversidad puede ser en éste último caso más difícil que en el primero. Pero en ambos tendrá consecuencias negativas.

Para trabajar el concepto de diversidad podemos hacer una clasificación con la intención de sistematizar un mayor espectro y gracias a ello poder desarrollar herramientas funcionales. Siguiendo las categorías propuestas por Mercedes Sánchez (2013), podemos establecer un abanico de cuatro grupos: Diversidades biológicas, funcionales, culturales y sexuales. Sin embargo algunas de estas categorías son tradicionalmente más atendidas de lo que, al menos en materia de acoso, se previene en los centros (Pichardo, 2015).

Siendo la categoría de diversidad afectivo-sexual y de identidad de género, la que más acoso recibe, nos centraremos en desarrollarla con más detalle.

Diversidad biológica

Comenzamos por la diversidad biológica, según la cual entendemos las diferencias que se dan dentro de los cuerpos en referencia al modelo normalizado. Dentro del alumnado existen diferencias físicas en base a las cuales se pueden llegar a estigmatizar a algunos individuos. Diferentes cuerpos tienden a estar minusvalorados, sobre todo por el referente publicitario de cuerpos blancos y esculpturales. Dentro de esta diversidad incluimos modelos raciales, ausentes también de los imperantes cánones de belleza. Quizá sea necesario aclarar que el concepto de raza es empleado en su sentido cultural pues la existencia de razas dentro del ser humano es una idea desterrada de las ciencias sociales (Kottak, 2011: 143). El problema se agudiza cuando los medios educativos: materiales, recursos didácticos y manuales de materia; continúan reproduciendo un único físico estándar, olvidando representar las realidades del aula.

Diversidades funcionales

Siguiendo el pensamiento de Palacios y Romañach (2006) las personas con discapacidad lo son en cuanto a comparadas con un modelo ideal, el rango de discapacidad responde a la distancia con este modelo que no se construye matemáticamente sino, de nuevo, respecto a unos modelos normativos. Esta diversidad suele estar más visibilizada en las normativas y planificaciones educativas institucionales. La implemen-

tación de la atención a la diversidad pasa, en muchas ocasiones, por la eliminación de barreras de movilidad, mobiliario adaptado y equipos de apoyo.

Diversidad cultural

No olvidamos que el alumnado perteneciente a distintas culturas escolarizado debe tener igual acceso a la educación. Las particularidades culturales pueden distanciar de la lógica didáctica mayoritaria y, por ello, alejar al alumnado de la educación. Lo que conlleva, recordamos, a aumentar las posibilidades de exclusión. La inclusión de las comunidades culturales en el sistema educativo dependen, en primera instancia, de la implicación político-administrativa. Sin embargo, dentro del cuerpo docente, es necesario eliminar las perspectivas colonialistas y el etnocentrismo cultural para acercar a las diversas comunidades culturales a la materia.

Diversidad afectivo-sexual y de identidad de género

Por último, nos centramos en los adolescentes, lesbianas, gays, bisexuales y trans* (LGBT). Estas categorías se convierten en diversidades al entrar en conflicto con ideologías normativas de la sexualidad que pretenden ordenar la sociedad en torno a una moral determinada. Olvidando con frecuencia el superior interés del menor que legalmente se señala a nivel nacional (LOMCE 8/2013) e internacional (UNESCO 2016).

Se tiende en los institutos a trabajar exclusivamente modelos heterosexuales como los únicos posibles, llegando a omitir otras realidades sexo-afectivas. Por

el contrario se vienen constatando en los institutos españoles que alrededor de un 10% de los jóvenes no se consideran heterosexuales y un 16% duda o no tiene clara su orientación sexual (Pichardo, 2009). Para estos jóvenes el modelo heterosexual no es uno con el que se sientan identificados y, además, son los que sufren el mayor nivel de acoso dentro de nuestros centros educativos (Generelo, 2005; Pichardo, 2015). El alto nivel de estrés sufrido por su orientación sexual o identidad de género les empuja especialmente a plantearse no solo el abandono escolar, sino el suicidio (Takás, 2006; Generelo, 2012). Todo esto señala la importancia de tener en cuenta las necesidades del alumnado LGBT.

Especificidad de la atención a la diversidad para alumnado LGBT

Este alumnado necesita que se incorpore su realidad como medida para prevenir procesos de exclusión pues sufren un tipo específico de acoso llamado LGBT-fobia (anteriormente denominada homofobia). Los menores crecen junto a dos insultos recurrentes a lo largo de su vida. Estos son: *maricón*, para los chicos y *puta*, para las chicas. A las chicas lesbianas se las ofende con el término *bollera* (Platero, 2010).

La especificidad de la problemática LGBT se distingue en los siguientes elementos. El alumnado LGBT ha de *revelar* su particularidad y abandonar la *normalidad* para desarrollar una identidad relacional sana. Es decir, para no vivir una mentira han de manifestarse como LGBT pues de otro modo se les asumiría cis-heteros. Esto es causa de la heteronormatividad (Warner, 1993, Moreno, 2006). Este acto de revelación ha de realizarse también en el hogar, por lo que,

con frecuencia, carecen del apoyo familiar previo. Frecuentemente temen tanto la reacción de su familia como la de amistades y compañeros. Para evitar confrontar esta situación llegan a aceptar cualquier tipo de acoso y vejación (Generelo, 2008) evitando así la intervención de profesores y familia (Educación-COGAM 2013; 2015).

Otro de los elementos específicos de la diversidad LGBT que no comparten otras diversidades es la noción de *contagio del estigma* (Goffman, 1989). En espacios LGBT-fóbicos, todo aquel que decida ser amigo o proteja a un compañero insultado como gay y aquella que haga lo propio con una compañera señalada como lesbiana, se arriesga a ser así mismo a ser excluido como gay o lesbiana. Este proceso agrava el nivel de exclusión de lesbianas, gays, bisexuales y jóvenes trans* pues, por un lado dificulta el acercamiento de los pares, y por otro, genera en el alumno o alumna la culpa de transmitir el acoso a quienes aprecia.

Por otro lado, en ocasiones, gracias a la sensibilización contra la LGBT-fobia, los centros educativos se convierten en espacios seguros frente a familias y entornos intolerantes (COGAM, 2016) permitiendo al alumnado madurar y adquirir competencias para orientar su futuro de manera adecuada.

La diversidad de género y el alumnado trans*

Mención a parte, dentro de la diversidad LGBT, merece el alumnado trans*, si bien sería necesario un bibliografía específica (Platero, 2014), podemos esbozar un par de párrafos aclaratorios. Las personas trans* son aquellas que tienen una identidad de género (es decir, chico o chica) distinta a aquella con la fueron

definidas al nacer. Para simplificar, a una criatura, según sus genitales se le asignó un género con el que no se siente cómoda, pudiendo demandar un tratamiento distinto al que teníamos previsto oficialmente.

La adolescencia supone un momento importante en la asunción de la identidad de género (Shaffer, 2000), por lo que es necesario evitar generar situaciones que pueden llegar a ser innecesariamente traumatizantes según como el centro las resuelva. Baños mixtos, unisex o listas basadas en los apellidos eliminan barreras eficazmente.

Es interesante señalar que las personas trans* también tienen una orientación afectivo-sexual. Pueden ser heterosexuales, homosexuales y bisexuales como las personas cissexuales. Por otro lado, las consideraciones sobre la anatomía de las personas trans* son estrictamente privadas. Adicionalmente aclaramos que el término hermafroditismo no es correcto al aplicarse en el ser humano. Existen personas intersexuales, individuos que presentan un síndrome biológico por el cuales, simplificando enormemente, su sexo cromosómico no coincide con la genitalidad o género asignado socialmente (Gregori, 2006).

La docencia y la diversidad

Los docentes han de comprender que existe una variedad poblacional que queda representada en el aula. Una efectiva atención a la diversidad acerca la materia al alumnado y esto mejora el rendimiento. Para ello, en palabras de Muñoz Garrido (2007): “La mejora de la calidad educativa solo es posible si se da un proceso permanente de profesionalización pedagógica de los docentes”.

La atención a la diversidad y la sensibilidad con la

diferencia funcionan en tres niveles. Primero, la atención a diversos ritmos de trabajo es necesaria para permitir una aprendizaje correcto dentro del aula (Rodríguez, 2007). En segundo lugar, la relación entre mejora de técnicas docentes y disminución de las tasas de fracaso escolar es manifiesta (Echeita, 2006). Por último, el uso de dinámicas inclusivas en el aula y la inclusión dentro del modelo educativo acerca la materia de trabajo a la realidad de cada individuo al tiempo que fomenta la transmisión de estos mismos valores. La inclusión, la tolerancia, la valoración de la diversidad social, son parte del proceso de maduración necesarios para vivir en sociedad.

Referencias

COGAM; López, Ekaitz (Coord.) (2013). Homofobia en las aulas. Madrid: Grupo de Educación de COGAM.

Disponible en: <http://www.cogam.es/secciones/educacion/documentos-educativos>

COGAM; Benítez, E. (Coord.) (2016a). LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual? Madrid: Grupo de Educación de COGAM. Disponible en: <https://cogameduca.wordpress.com/category/investigacion-2014-2016/>

COGAM; Benítez, E. (Coord.) (2016b). Ciberbullying LGBT-fóbico. Nuevas formas de intolerancia. Madrid, Grupo de Educación de COGAM.

Disponible en: <https://cogameduca.files.wordpress.com/2016/03/4-ciberbullying-lgbt-fc3b3bico-informe-completo-web.pdf>

Connell, R. (1997a). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.

Connell, R. (1997b). La organización social de la

masculinidad. En Valdés, T. y Olavarría, J (Eds.). Masculinidades, poder y crisis. Chile: Flasco.

Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Echeíta, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Lavel.

Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Feito, R. (2007). *Atención a la diversidad. Clase, etnia y género*. En Pumares L. y Hernández, L. (Coords.). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.

Generelo, J. y Pichardo, J. I. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM. Disponible en :

(http://www.researchgate.net/publication/235349407_Homofobia_en_el_sistema_educativo) (7-11-2015).

Generelo, J.; Pichardo, J. I. y; Galofré, Guillem (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias*. Jaén: Alcalá Grupo Editorial.

Generelo, J. (Coord.) (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: COGAM/FELGTB

Goffman, E. (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gregori, N. (2006, enero-febrero). Los cuerpos ficticios de la biomedicina, el proceso de construcción del género en los protocolos médicos de asignación de sexo en bebé intersexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1; 103-124

Kottak, C. P. (2011). *Antropología Cultural*. Nueva York: Mc Graw Hill.

LOMCE Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre,

para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* 10 de diciembre de 2013. 12886. Disponible en: (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>)

Martínez García, J. S. (2005). Dos reflexiones sobre el sistema educativo español: el nivel educativo no cae y las clases sociales si existen. *El Viejo Topo*, 213.

Moreno, Á. y Pichardo, I. (2006). *Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad*. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1;143-156

Muñoz Garrido, V. (2007). *La formación del profesorado para atender a la diversidad: Proteger La Infancia, Prevenir Riesgos*. En Pumares L. y Hernández M. L. *Formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.

Palacios, Y. y Romañach, J. (2006). *El Modelo de la Diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitas Editorial.

Pichardo, J. I. (2006). *Especificidad del acoso escolar por homofobia*. En Generelo, J. y Pichardo Galán, J. I. (Coord.) (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.

Pichardo, J. I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual*. Madrid: Catarata.

Pichardo, J. I. (2015). *Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de homofobia y transfobia*. Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades. Disponible en:

http://www.inmujer.gob.es/actualidad/Novedades-Nuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf (25-9-2015)

Platero, R. (Lucas) (2010). *Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre*



las chicas masculinas. En LES Online, vol. 2, no 2: 35-51. Disponible en: [http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=view&path\[\]=36&path\[\]=35](http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=view&path[]=36&path[]=35)

Platero, R. (Lucas) (2014). *Trans*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.

Pumares, L. y Hernández, L. (2007). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.

Rodríguez, J. A. (2007). "La diversidad del alumnado por diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje". En Pumares L. y Hernández, L. (Coords.). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.

Shaffer, D. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.

Sánchez Sáinz, M. (2013). *Inclusión Educativa. Una Cuestión Pendiente*. Madrid: Catarata.

Takács, J. (2006). *Social exclusion of younglesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. Brussels: ILGA-Europe. Disponible en

<https://www.salto-youth.net/downloads/4-1948/ReportSocialExclusionIGLYOilga.pdf?> (15-9-1015)

UNESCO (1995). *Informe final. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Madrid: MEC.

UNESCO (2016). *Out in the open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Paris: United Nations Education,

Scientific and Cultural Organization. Disponible en: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

Warner, M. (1993). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.



educación y comunicación
15: 101-108 Nov. 2017

¿“COSAS DE NIÑOS” O COSAS QUE LOS NIÑOS HACEN PARA HACERSE HOMBRES? REFLEXIONES ANTROPOLÓGICAS SOBRE EDAD, VIOLENCIA Y MASCULINIDAD

“Things kids come up with” or things that boys make to man up?
anthropological reflections on age, violence and masculinity

Matías de Stéfano Barbero

CONICET – Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género,
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
(Argentina)

E.mail: matiasdestefano@hotmail.com

Resumen:

Con el objetivo de reducir la relativización e invisibilización de la violencia infantil en contextos educativos que aún subyace en frases que la justifican como “cosas de niños”, en este artículo se analiza la intersección entre edad, violencia y masculinidad, poniendo de relieve el carácter productivo que la violencia -contra uno mismo, entre pares y contra otredades feminizadas- juega en la tensión que media entre la infancia y la adultez masculinas. En los contextos educativos, los constantes “exámenes de masculinidad” entre pares, repletos de proscipciones y prescripciones, contribuyen a la construcción de otredades feminizadas -niños, mujeres, homosexuales- de la que los niños, en su afán por hacerse hombres, deben distanciarse. Advertir y subvertir este proceso es una responsabilidad de toda la comunidad educativa y en este artículo se ofrecen algunas herramientas para ello.

Palabras clave: masculinidad, violencia, edad, género, acoso escolar.

Abstract:

With the objective of reducing the relativization and invisibilization of children’s violence in educational contexts that still lays in phrases like “things kids come up with”, in this article we’ll analyze the intersection between age, violence and masculinity and the productive nature of violence -against oneself, amongst peers and the feminized others- in the tension between childhood and adulthood. En educational contexts, the “masculinity exams” amongst peers, full of proscipcions and prescriptions, contributes to the construction of feminized otherness -childs, women and homosexuals- that boys, in their will of “manning up”, must reject. Recognizing and tackling this process is an all educational community responsibility, and in these article we offer some tools for that.

Keywords: masculinity, violence, age, gender, bullying.

Recibido 03-05-2017 / Revisado 30-07-2017 / Aceptado 19-08-2017 / Publicado 01-11-2017

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo divulgar y concluir una serie de trabajos que comenzó en el año 2012 con la investigación “Diversidad sexual y convivencia en los centros educativos” (DyC), donde se analizaron los discursos y prácticas relativas al acoso escolar vinculado a la diversidad sexual, familiar y de identidad y expresión de género de más de 4.000 estudiantes y 250 docentes de 6 centros educativos no universitarios de España. A partir de los datos producidos durante dicha investigación, se elaboraron y publicaron un libro con los resultados generales (Pichardo, de Stéfano, 2015) y dos artículos. En el primero de ellos se elaboraron reflexiones sobre la metodología de investigación en ámbitos educativos y sobre la importancia de su transmisión y difusión como material potencialmente útil para la comunidad docente (de Stéfano, Puche, Pichardo, 2015). En el segundo artículo, se analizaron los resultados de la investigación prestando especial atención a la intersección entre masculinidad, homofobia y acoso escolar (de Stéfano, 2017). Finalmente, en este artículo, a modo de cierre de estos 5 años de trabajo, se ofrece una serie de reflexiones centradas especialmente en la importancia que, como miembros de la comunidad educativa, debemos dar a los procesos por los cuales los “niños” ingresan a nuestros centros educativos y salen de ellos ya “siendo hombres”, proceso marcado por una gran carga de violencia, sufrimiento, silencio y aislamiento que marca profundamente la construcción de la masculinidad que hoy ponemos cada vez más en tela de juicio por su estrecha vinculación con la violencia de género. Como sabemos, no toda forma de violencia es denominada como violencia de

género, sin embargo, y como iremos desentramando, toda violencia está atravesada por el género y, para comprenderlo, analizaremos en las próximas páginas la intersección entre edad, violencia y masculinidad deteniéndonos en algunas de las particularidades que adquiere en los contextos educativos.

Llegar al mundo como “niño” para salir al mundo “como un hombre”

Como señalaron Nancy Scheper-Hughes y Philippe Bourgois (2004), “violencia” es un concepto escurridizo, por su polisemia, por su condición no lineal. Los diccionarios, en su calidad de “artefactos ideológicos” -como los llamaría el escritor argentino Andrés Neuman-, tienden a (re)producir el sentido común que la considera como ontológicamente destructiva; la propia Real Academia Española la refiere como aquella acción “contra el natural modo de proceder”. Así, tendemos a interpelar la violencia como lo otro, lo impropio, lo anormal. En estas páginas se propone, por el contrario, interpelar la violencia como constituyente de la masculinidad: lejos de ser extraordinaria y ajena, la violencia se inscribe en un *continuum* generizado y etarizado cuyos sentidos permean la cotidianeidad masculina desde la infancia y en su relación con la adultez; lejos de ser meramente destructiva, es ejercida sobre -y por- los niños como una acción productiva de masculinidades adultas. En primera instancia, debemos reconocer que todos los seres humanos somos socializados con cierta violencia, ya que el denominado proceso de socialización puede analizarse también como un proceso de disciplinamiento en el que, a través de la inducción y la coerción, se direcciona al amplio



crisol de diversidad humana para que se adecúe psicofísicamente a una norma social dimórfica naturalizada (Sáez Buenaventura, 1990). Llegamos a ser miembros de una sociedad a través de un proceso en el que se “violentan sistemática y repetitivamente una serie de impulsos, necesidades, tendencias y deseos” (ibid., 1990: 6). Pero esta violencia normalizadora se ejerce de manera diferencial siguiendo múltiples criterios, entre ellos, etarios y de género. Por mencionar un ejemplo, de acuerdo con Hooks (2004), los niños pequeños son los únicos varones en nuestra cultura que tienen permitido estar completamente en contacto con sus sentimientos y pueden expresar libremente y sin vergüenza su deseo de amar y ser amados. Sin embargo, a medida que crecen, la cultura patriarcal, a través de sus agentes, devalúa paulatinamente, intencional o inadvertidamente, su desarrollo emocional. Así, tememos consentir demasiado a los niños por miedo a emascularlos, a dejarlos vulnerables y poco preparados para “salir al mundo”. A medida que percibimos -culturalmente- el final de ese lapso de tiempo que llamamos “niñez”, comienzan a modificarse las pautas de expresión legítima de conductas y sentimientos entre hombres. No es extraño que en este período etario crítico, los hombres adultos dejen de besar a los niños para saludarlos y comiencen a hacerlo con un fuerte apretón de manos. Aun cuando la fuerza de esos primeros apretones genere dolor y rechazo por parte de los niños, como aspirantes a hombres se los anima a no mostrar la menor señal de dolor, sino a devolver el apretón con fuerza, “como un verdadero hombre”. De igual forma, los adultos comienzan a regular gradualmente el llanto -especialmente de sus hijos varones-, restándole legitimidad a través

de afirmaciones generizadas (“los niños no lloran”) o etarizadas (“llorar es de niños pequeños”). Estos son sólo algunos ejemplos de lo que Hooks (2004) denomina como la “mutilación emocional” que es parte vital en la adquisición de la masculinidad adulta. En este sentido, el entorno familiar, pero también las instituciones educativas, religiosas, los grupos de pares, los centros de trabajo y los medios de comunicación son parte de un sistema disciplinario -podríamos decir foucaultiano- que, por medio de la vigilancia, la sanción y la recompensa, producen adultos generizados: hombres y mujeres “normales” que han aprehendido toda una serie de pautas cognitivas, emocionales, actitudinales y simbólicas que dan forma a dos cosmovisiones antagónicas ideales: la masculina y la femenina.

Si comenzamos haciendo hincapié en el proceso de socialización/disciplinamiento en el que los cachorros humanos se convierten en niños y niñas “normales” y, posteriormente, en hombres y mujeres adultas, es porque la variable edad resulta vital para comprender la intersección entre violencia y masculinidad. Como señaló el antropólogo Gilbert Herdt (1987), la feminidad y la masculinidad se adquieren a través de procesos muy diferentes. La feminidad, al estar sujeta a un proceso de naturalización, se percibe como parte del desarrollo natural de las mujeres: generalmente cuando una niña tiene su primera menstruación es considerada ya una mujer y este proceso no es reversible, por lo que una mujer ya no puede volver a ser una niña. La masculinidad, sin embargo, no está sujeta a procesos naturalizados, ya que la niñez y la adultez masculinas no son meras etapas vinculadas por el paso “natural” de la primera hacia la segunda, sino por la constante tensión entre

una y la otra (Gardiner, 2002). A diferencia de lo que sucede con las mujeres, la espada de Damocles de la infantilización pende amenazante sobre la cabeza de los hombres: la masculinidad adulta es un estatus que primero debe lograrse y, una vez conseguido, debe defenderse de las amenazas internas y externas, ya que puede perderse por innumerables razones. Es por ello que una vasta cantidad de culturas alrededor del mundo distinguen el paso de la niñez a la adultez como uno de los períodos críticos en la vida de todo hombre (Gilmore, 1999). En algunas culturas, existen ritos de paso específicos que regulan la transición entre ambos estadios y se caracterizan por someter a los niños a pruebas durísimas validadas socialmente, que implican desde aislamiento, demostraciones de resistencia física y psicológica, hasta vejaciones y mutilaciones. En sociedades como las nuestras se somete a los niños a prácticas relativamente similares, simplemente que no ocurren como parte de un único ritual que las contiene, por lo que sus límites son difusos y la fundación de la masculinidad adulta va produciéndose de manera ritualizada, sí, pero discontinua, por lo que resulta más difícil advertirla. De una forma u otra, aquí y allá la violencia aparece como un componente central en la “producción de hombres” y de su poder como “creadores de otredades”; es por ello, dirá Connell (2000), que son éstos y no las mujeres y demás otredades feminizadas quienes predominan a lo largo de todo el espectro de la violencia en las sociedades contemporáneas.

La violencia como examen de masculinidad entre pares

La violencia es, a menudo, el indicador más evidente

de la virilidad.

Más bien es la disposición, el deseo de luchar. [...]

Como adolescentes,

aprendemos que nuestros pares son un tipo de policía de género,

constantemente amenazando con desenmascarnos como afeminados, como poco hombres.

Michael Kimmel (1997:57-58)

Debido a que en nuestras sociedades escasean los ritos colectivos de iniciación a la masculinidad adulta (Segal, 2007) no hay una línea clara que un hombre pueda cruzar para separarse de aquellas otredades feminizadas, sino que el umbral está en el ojo de quien observa (Gilmore, 1999). Tras el proceso de socialización/disciplinamiento primario, donde es el núcleo familiar quien ya ha conducido al cachorro humano hacia su identidad y expresión de género adecuadas a su sexo biológico, las instituciones escolares -que pueden entenderse como verdaderos regímenes de género (ver Connell, 2001)- y los grupos de pares apuntalarán o redireccionarán dicho proceso para que alcance la mayor efectividad posible, examinando primero y premiando o sancionando después el desempeño de las masculinidades y feminidades. Como señalan diversos autores (Hooks, 2004; Kaufman, 2009), el primer acto de violencia que el patriarcado demanda de los hombres no es contra las mujeres, sino contra sí mismos y contra otros hombres, conformando la denominada “tríada de la violencia masculina” (Kaufman, 2009). Si un niño no consigue anesthesiarse emocionalmente a través del *disciplinamiento* primario, se enfrentará a las consecuencias de los difusos rituales de poder en los que se verá forzado a participar por la presión de su grupo de pares.



De acuerdo con los resultados de “Diversidad sexual y convivencia en los centros educativos” (DyC) (Pichardo y de Stéfano, 2015), si bien es cierto que las primeras burlas e insultos entre pares en entornos educativos comienzan a aparecer en el período de educación infantil, éstas no se encuentran vinculadas con la construcción de la otredad en términos de género ni de sexualidad, sino con la diferenciación física, como el peso y la altura. Es en los primeros años de la etapa de educación primaria cuando el “examen de masculinidad” entre grupos de pares empieza a hacerse cotidiano a través de burlas e insultos vinculados a las expresiones de género: aquellos niños que hacen cosas percibidas como “cosas de niñas” comienzan a recibir el rechazo de sus grupos de pares. Ya al mediar la segunda mitad del ciclo de educación primaria empiezan a reforzarse los baluartes de la masculinidad heterosexual adulta, que comienza a adquirirse a partir de prescripciones y se protege con proscripciones, casi a modo de tabúes. Quienes no se adecúan a la norma masculina, pero también quienes no participan de los diferentes rituales de violencia escolar, busquen ayuda o adviertan a los adultos serán considerados “niñatos”, “niñas” o “maricones”, etc. La lista de adjetivos es extensa y, a decir verdad, varía poco de una cultura a la otra (Gilmore, 1999). Lo que estos adjetivos tienen en común es que la “falta de masculinidad” es interpretada simultáneamente con tres equivalentes simbólicos opuestos a ella como otredades feminizadas: la niñez, la feminidad y la homosexualidad (Kimmel, 1997). De esta forma, el dominio de sí mismo y el control y sanción de la otredad que caracteriza a la masculinidad implica una tensión constante por evitar poner en evidencia aquellas características que, etarizadas y feminizadas,

son proscritas para la masculinidad, pero también implica el ejercicio de una violencia performativa y prescriptiva que la constituye.

La construcción de la masculinidad no es tanto una empresa individual sino una empresa colectiva donde la definición de género es producida conjuntamente, no antes, sino a partir de la interacción social (Connell, 1995). En ella, el papel del grupo de pares ejerce, siguiendo a Harris (cit. Swain, 2005: 217), tanta o más influencia que los referentes adultos en la formación de la identidad de los niños y niñas. Esto puede ayudar a comprender por qué algunos niños pueden ser disruptivos y problemáticos cuando son parte y están en presencia de un grupo y mucho más receptivos y empáticos cuando no lo están (Connell, 2001). A propósito, Kimmel (1997: 57) señala que:

«Nuestros miedos son la fuente de nuestros silencios, y los silencios de los hombres es lo que mantiene el sistema. [...] Esto puede ayudar a explicar por qué a menudo las mujeres se lamentan que sus amigos o compañeros varones son tan comprensivos cuando están solos, pero que cuando salen en grupo celebran los chistes sexistas o más aún, son ellos mismos los que los cuentan».

Es también por esta mirada examinadora masculina que, en contra de nuestro sentido común, la violencia escolar sucede con mayor frecuencia en presencia del grupo de pares y de la comunidad educativa (Pichardo y de Stéfano, 2015). En “Hacerse hombre en el aula” (de Stéfano, 2017) analicé los datos de “DyC” (ibíd.), tomando como ejes de análisis la masculinidad y la violencia, y señalando que los estudiantes varones, quienes acosan con mayor frecuencia que las niñas y también lo hacen en una significativa mayor medida contra sus compañeros varones, encuentran en lugares como el patio de recreo o el salón de clase,

los escenarios donde el público juzgará el desempeño de la masculinidad en virtud del resultado de las confrontaciones, donde el miedo a ser humillado y avergonzado en público por otro hombre, genera respuestas que retroalimentan el poder simbólico de la violencia en la construcción de la masculinidad. Como mencionamos líneas atrás, esta tensión que implica el constante examen de la masculinidad propia y ajena no puede ser aliviada a través de cauces como la búsqueda de contención o llanto, porque a lo largo del proceso de producción de masculinidad, recordemos, ya han sido paulatinamente deslegitimados por su feminización y etarización. Entonces, no resulta extraño que, frente a situaciones de violencia escolar, una amplia mayoría de alumnos no se lo cuente a nadie, mientras que las alumnas recurren frecuentemente a sus amistades y/o familiares. La deslegitimación de estrategias feminizadas y etarizadas sólo deja lugar a la ira y la violencia como formas de respuesta ante un gran abanico de emociones, lo que se traduce en que, por una parte, los jóvenes relativicen la importancia de la violencia escolar y, por otra, respondan con violencia a los conflictos en una significativa mayor medida que sus compañeras mujeres (de Stéfano, *ibíd.*).

La violencia escolar aparece entonces como una forma ritualizada de violencia con una gran eficacia social para construir masculinidad en los hombres jóvenes, donde la homofobia -como instrumento de control de la masculinidad propia y como un instrumento de feminización que construye otredad masculina- juega un papel fundamental: el miedo a sufrirla por no ejercerla lleva a reproducirla, el miedo a sufrirla por denunciarla o condenarla la invisibiliza, silenciando y aislando a las víctimas y, todo ello,

termina por normalizarla y perpetuar la legitimidad de la violencia como una forma válida de relación entre pares (de Stéfano, *ibíd.*). Así, los rituales de violencia, poder y control de la masculinidad van cristalizando paulatinamente en lo que Segato denomina como “el mandato de masculinidad”, que “se transforma fácilmente en un mandato de crueldad, de poca empatía, de poca compasión y de poca sensibilidad al otro y a la otra” (2017), lo que termina por generar una distancia casi perenne de las emociones propias y ajenas, una distancia añadida que dificulta cotidianamente las formas en que los hombres adultos se vinculan consigo mismos y deshumaniza su relación con la alteridad.

Reflexión final

La intención de estas líneas no fue otra que advertir y contribuir a subvertir la relativización e invisibilización que aún hoy se mantiene sobre la violencia infantil entre pares cuando se la considera como una “cosas de niños”. Ahora vemos por qué esa afirmación aparentemente carente de lenguaje inclusivo, en realidad resulta una afirmación de lo más exacta y con -involuntaria- perspectiva de género. Teniendo en cuenta que este argumento tiene lugar en un lapso de tiempo que coincide con el límite etario en el que un niño debe transformarse paulatinamente en hombre, podemos comprender ahora que la violencia no es una mera “cosa de niños”, sino que es parte fundamental de lo que los niños deben hacer para “hacerse hombres”.

Ya que las relaciones que construyen la masculinidad son de tipo dialéctico (Connell, 1995) y no se corresponden causal o unidireccionalmente con el



proceso de socialización/disciplinamiento patriarcal, encontramos que éste puede no ser un destino ineludible. Las masculinidades no hegemónicas (ver Messerschmidt, 2016), aun cuando se construyen siempre en relación con dicho proceso, lo hacen no tanto *a partir de sino contra él*. De esta manera, y como ya lo hemos mencionado, la construcción de la masculinidad es el resultado de una activa e incesante negociación (Swain, 2005), con uno mismo y con los y las otras, para la que es fundamental que, como miembros de la comunidad educativa, ofrezcamos y legitimemos modelos alternativos a la masculinidad mutilada, insensible, cruel y violenta contra sí misma y contra las otredades feminizadas. Con ese objetivo, junto a miembros del Grupo de Investigación “Antropología, Diversidad y Convivencia” de la Universidad Complutense de Madrid, hemos publicado “Abrazar la diversidad: Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico” (Pichardo; de Stéfano y otros, 2015), donde se recogen y presentan los conceptos fundamentales sobre estos temas, buenas prácticas nacionales e internacionales, recursos jurídicos autonómicos y nacionales, materiales didácticos para trabajar en clase y una guía de acción en caso de acoso escolar por homofobia y transfobia, con la intención de aportar a esta transformación y al reconocimiento, puesta en valor y transmisión de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva de género.

Referencias

- Connell, R. W. (1995) Masculinidades. México: PUEG.
- Connell, R. W. (2000) Arms and the man: using the new research on masculinity to understand violence and promote peace in the contemporary world. En Breines, I.; Connell, R. W. y otros, Male roles, masculinities and violence. París: UNESCO; 21-33.
- Connell, R.W. (2001) Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14; 156-171.
- de Stéfano Barbero, M. (2017) Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos Pagu*, 50; en prensa.
- de Stéfano Barbero, M.; Puche Cabezas, L.; Pichardo Galán, J.I. (2015) El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1); 49-60.
- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665004>
- Gardiner, J. K. (2002) Theorizing age with gender: Bly's boys, feminism, and maturity masculinity. En Gardiner, J. K. (ed.) *Masculinity Studies & Feminist Theory*. New Directions. New York: Columbia University Press; 90-119.
- Gilmore, D. (1999) Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad. Barcelona: Altaya.
- Herd, G. (1987) *The Sambia: Ritual and Gender in New Guinea*. California: Wadsworth.
- Hooks, B. (2004) *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*. New York: Atria Books.
- Kaufman, M. (2009) The construction of masculinity and the triad of men's violence, en Ore, T. (ed.) *The Social construction of difference and inequality: race, class, gender, and sexuality*. Boston: McGraw-Hill; 584-598.
- Kimmel, M. (1997) Homofobia, temor, vergüenza

y silencio en la identidad masculina, en Valdés, T. y Olavarria, J. (eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile: ISIS; 49-62.

Messerschmidt, J.W. (2016) *Masculinities in the making. From the local to the global*. Maryland: Rowman & Littlefield.

Pichardo Galán, J. I.; de Stéfano Barbero, M. (Eds.) (2015) *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B6fueHqr--qkMGNHWkyT1ZOVTA/view>

Pichardo Galán, J.I.; de Stéfano Barbero, M. y otros (2015) *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de homofobia y transfobia*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España. Disponible en: http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf

Sáez Buenaventura, C. (1990) *Violencia y proceso de socialización genérica: Enajenación y transgresión, dos alternativas extremas para las mujeres*. En Maquieira, V.; Sánchez, C. (Comps.) *Violencia y sociedad patriarcal*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias; 1-18.

Scheper-Hughes, N.; Bourgois, P. (Eds.) (2004) *Violence in War and Peace*. Oxford: Blackwell

Segal, L. (2007) *Slow Motion. Changing Masculinities, Changing Men*. New York: Palgrave Macmillan.

Segato, R. (entrevistada) (2017, 3 de junio) *La violencia machista es un tema de poder*. En L. Iramain. *Hijos de 3000*. La Plata: FM Universidad de La Plata.

Swain, J. (2005) *Masculinities in Education*, en Kimmel, M.; Hearn, J. y otros (eds.) *Handbook of Studies on Men and Masculinity*. Londres: SAGE; 213-229.



REALIDAD LGBTI EN LOS CENTROS DESDE LA COEDUC-ACCIÓN

**LGBTI situation at schools under a Coeduc-Action
view**

Kika Fumero

Profesora de Secundaria. Formadora de Profesorado en Coeducación
(España)

E.mail: kikafumero@gmail.com

Resumen:

Asistimos diariamente a violencias machistas que no percibimos como tales porque las hemos naturalizado; sin embargo, dichas violencias son la base y el sustento de los crímenes contra el colectivo LGBTI que recogen las estadísticas. La coeducación tiene, entre otras, la tarea de deconstruir estereotipos sexistas que limitan la libertad de nuestro alumnado; analizar de manera crítica aquellos ámbitos de su vida en los que permean las desigualdades; deconstruir las masculinidades tradicionales que se basan en la violencia y en la *diversifobia*; y dar atención e integrar a las familias en la educación conjunta con la escuela de sus hijos e hijas. Coeducar es construir un mundo mejor basado en la igualdad, la diversidad y el respeto a las personas.

Palabras clave: alumnado LGBTI, coeducación, homofobia, transfobia, escuelas

Abstract:

Male chauvinist violences are daily present in our lives and we do not realize because we have normalized them. However, said violences are the basis of crimes against women and LGBTI people showed in statistics. Coeducation consists, among other tasks, in deconstructing gender stereotypes which restrict our students' liberty; in analyzing critically those field permeated by inequalities, such as the configuration of a romantic love model headed toward gender violence; in deconstructing conservative masculinities based on violence and on *diversiphobia*. Coeducating is creating a better world based on equality, diversity and respect to people.

Keywords: LGBTI students, coeducation, homophobia, transphobia, schools

Recibido 03-06-2017 / Revisado 21-07-2017 / Aceptado 31-07-2017 / Publicado 01-11-2017

Introducción

Coeducar para la Igualdad es el punto de partida para la consecución de una ciudadanía comprometida y participativa, que asuma sus decisiones, derechos y corresponsabilidad (1). Para construir una ciudadanía comprometida y participativa hemos de realizar, por un lado, un ejercicio de autocrítica y, por otro, uno de observación de la realidad que nos rodea, del tipo de sociedad en que vivimos y qué roles tienen en ella hombres y mujeres con toda su inmensa diversidad. Autocrítica para transformarnos si nuestro objetivo es transformar; y observación porque “solo un buen análisis de la realidad nos permite saber dónde estamos y cómo organizarnos para cambiar la realidad” (De Miguel, 2015: 11).

Los centros educativos actuales educan y enseñan al alumnado a ser niños y niñas, o bien chicos y chicas, reproduciendo roles, actitudes, comportamientos y expectativas tradicionalmente asignadas a unos y otras. Es decir, socializan. Si bien es cierto que poco a poco vamos mirando hacia la Coeducación, aún no podemos decir que sea la línea pedagógica que triunfa en las aulas. Tenemos escuelas socializadoras y hemos de conseguir que se conviertan en escuelas coeducadoras, es decir, que velen por una educación en igualdad de oportunidades y de condiciones para la totalidad de la comunidad educativa, e integren la diversidad en su discurso y metodología.

Coeducación y Feminismo van de la mano, la primera no se entiende si no es a través de la segunda: para Coeducar, necesitamos ponernos nuestras gafas violetas, esas que nos ayudarán a detectar los casos de LGBTIfobia y, por tanto, de desigualdad y violencia. Definirnos, identificarnos, sentirnos parte integrante

del mundo, de nuestro entorno, de nuestro colectivo o grupo de amistades, colegas, familiares...es esencial para el desarrollo del ser humano. Necesitamos referentes (positivos y negativos), para conformarnos, para formarnos, para desarrollar nuestra personalidad y, con ella, nuestra identidad.

Buena parte de aquellas personas que manifiestan constantemente “qué más da si eres lesbiana o bisexual, qué necesidad de decirlo”...quienes sostienen afirmaciones categóricas de este tipo suele ser por dos motivos: o bien porque ellas mismas están tan definidas e integradas en su entorno que no tienen necesidad de reivindicar su identidad ya que les viene dada; o bien porque están dentro de un enorme armario y la sola idea de tener que romperlo les molesta y les mueve los cimientos de su vida. No vamos a decir cómo tienen que vivir las demás personas su identidad, ni mucho menos si han de nombrarse o no, pero sí vamos a mantener que las personas necesitamos identificarnos y vivir en armonía con nosotras mismas dentro de un contexto y de un entorno propios. Y que eso hay que respetarlo.

Es importante entender la necesidad de coherencia que todas y todos tenemos en nuestras vidas, es decir, la necesidad de mantener una armonía y equilibrio entre los que pensamos y lo que sentimos con lo que decimos y hacemos. Cuanta más disonancia haya en ello, mayor será el grado de estrés, ansiedad y tensión al que se sometan. La invisibilidad, la ocultación, la no posibilidad de manifestarnos sin miedos ni prejuicios, atenta contra nuestra integridad psíquica y va en detrimento del desarrollo de la personalidad e identidad de los y las más jóvenes.

Según un estudio realizado desde el área de Educación de COGAM y titulado *LGBTIfobia* en las aulas

2015, entre el 70% y el 80% del alumnado crece escuchando su orientación sexual como un insulto y hasta el 80% no se atreve a “salir del armario” en su etapa escolar de enseñanza obligatoria. Esto es debido a la presión social y al estigma tan grande que viven en los centros: el estigma que supone para el alumno/a manifestar una orientación sexual y/o de género en su centro educativo. Ser el raro o la rara de la clase por homosexual, bisexual, trans o intersexual no es la mejor idea de diversión que se tiene en la adolescencia. Convertirse en la bollera o camionera de 3oA, en el maricón de 4oB o en “el trans que no sabe lo que es” de 1o Bachillerato puede convertirse en un estigma muy duro de afrontar cada día. El alumnado agresor detecta una marca de inferioridad o síntoma de vulnerabilidad en el alumnado LGBTI y lo somete mediante actitudes coercitivas. Erving Goffman define el estigma como el proceso en el cual la reacción de los demás estropea la “identidad normal” de una persona. No trabajar por la inclusión de este tipo de diversidad en los centros educativo implica hacer un vacío a una parte importante de la realidad educativa y fomentar el acoso homotransfóbico o lgbtifóbico. (Fumero, Moreno y Ruiz, 2016)

La diversidad sexual no se limita “a la cama”. Ser lesbiana, por ejemplo, no es solo mantener relaciones sexuales con mujeres, no se reduce a una manera de vivir la sexualidad. Ser lesbiana forma parte de nuestra identidad, de nuestra manera de vivir, de relacionarnos, de sentir, de organizarnos en familia, etc. Y hay una herramienta social represiva y opresiva para las personas homosexuales que es el armario. Todo se presupone heterosexual a menos que se demuestre lo contrario y hemos de estar continuamente demostrando lo contrario si se quiere ser fiel a nuestra propia

naturaleza y vivir en consonancia con ella. Porque no hacerlo implicaría no existir. Así como aquello que no se nombra no existe; aquello que no es visible y no se ve, tampoco existe. Por tanto, la visibilidad es existencia: requisito *sine qua non* para ser y existir.

Presuponer la heterosexualidad de todas las personas es *armarizar* a todas aquellas que no encajan en dicha heterosexualidad, así como señalar a quienes que no se adaptan a los códigos por los que se rige la heterosexualidad (roles y códigos de género –qué es ser mujer y qué es ser hombre–) independientemente de la orientación sexual que tengan en realidad (recordemos que la homofobia no solo afecta a las personas homosexuales). Presuponer la heterosexualidad es, por tanto, reprimir la expresión de afectividad de un determinado grupo y obligarles a verbalizarse cada vez que quieran salir del armario. En este sentido, el discurso social es opresor y nada inclusivo, ya que no atiende a una parte de la sociedad, condenándola a la invisibilidad y, por gano, a la no existencia.

«La heterosexualidad se sigue presuponiendo en todas partes y cada vez que entras en contacto con gente nueva, con círculos nuevos, te ponen en la tesitura de tener que salir de un nuevo armario. Cada vez que cambio de instituto en mi trabajo, tengo que salir del armario. Cada año, con el alumnado que entra nuevo, he de salir del armario. Y no porque yo esté dentro, sino porque se empeñan en meterte, en aprisionarte en un corsé heterosexual, y te ves obligada a salir continuamente. [...] Así que relatar mi salida del armario como un hecho concreto y sincrónico no tiene sentido; la salida del armario es un continuo por ahora: el pan nuestro de cada día» (2).

La homotransfobia

La homotransfobia a la que se enfrenta el alumnado en los centros educativos podría ser clasificada en diferentes tipos según su procedencia sea emocional o afectiva, conductual y cognitiva. Veamos ejemplos de cada una de ellas:

La **homotransfobia conductual** es la más evidente ya que se explicita a través de conductas tanto físicas (agresiones, aislamiento, etc.), como verbales (insultos como “maricón”, “tortillera”, “marimacho”, “camionera”, etc.) u otro tipo de manifestaciones (leyes que promueven la persecución hacia homosexuales, etc.).

La **homotransfobia cognitiva** pertenece al plano de las ideas y conceptos negativos sobre la homosexualidad (creencias irracionales sobre los homosexuales, estereotipos y prejuicios, etc.).

En cuanto a la **homotransfobia afectiva**, sería el plano más profundo y muchas veces más inconsciente, ya que implicaría sentimientos negativos (miedo, vergüenza, asco, etc.) que experimentan las personas hacia la homosexualidad. Desde la infancia nos van enseñando qué comportamientos son propios de nuestro sexo y cuáles no, y se va asociando una emoción negativa hacia todas aquellas conductas que transgreden la norma. Como dice S. Agustín (2009) en su Informe sobre bullying homofóbico: “El asco se aprende”. Este tipo de homotransfobia está relacionada con los sentimientos de rechazo que afloran en determinadas personas al tener que (o imaginarse que tienen que) relacionarse con homosexuales. El rechazo puede ser al contacto físico, sentirse incómodo ante personas homosexuales, o de muestras de afecto en público entre homosexuales. Estas actitudes afectan especial-

mente a la visibilidad de los homosexuales. Ejemplos: Intentar cambiarse de sitio, sentirse incómodo...

Por **homotransfobia institucional** entendemos aquella ejercida por los poderes e instituciones públicas. Por ejemplo, en la Biblioteca Pública de Valencia, el cuento infantil “El príncipe enamorado”, en el que se relata el amor de un príncipe por su paje, aparece catalogado en la sección “libros para adultos”. Otro ejemplo es que las parejas homosexuales (lesbianas y gays) tienen que estar casadas para dar los apellidos de ambas partes a sus hijos, no así las parejas heterosexuales, quienes pueden reconocer a las criaturas sin necesidad de estar unidos en matrimonio civil. Un caso de transfobia lo encontramos en la ley que establece la edad de autonomía del paciente en 16 años (salvo para el aborto, los ensayos clínicos y las técnicas de reproducción asistidas). Este hecho hace que mi compañera de pupitre de 16 años pueda operarse para aumentarse o reducirse los pechos por estética, pero un chico o una chica trans no puedan quitarse o ponerse pecho, aun cuando en ello se le fuera la salud psíquica.

A estas realidades hemos de sumar siempre una posible discriminación múltiple, que ocurre cuando en una misma persona se dan varias fuentes de discriminación como pueda ser el caso de una mujer lesbiana, inmigrante, con diversidad funcional del ámbito rural. Es lo que conocemos también bajo el nombre de interseccionalidad. Y dichas interseccionalidades nos vienen a recordar que hemos de luchar por que las diferencias no marquen desigualdades, sino que supongan un enriquecimiento en la convivencia y en el conocimiento.

Afortunadamente, hoy en día asistimos en las escuelas a la convivencia de múltiples nacionalidades y cul-

turas en una misma aula, así como a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, con respecto a las alumnas y alumnos que entablan relaciones afectivo-sexuales no heterosexuales y a quienes tienen identidades de género disidentes, ¿qué hace el profesorado para velar por una convivencia respetuosa también hacia estas minorías que ocupan pupitres en nuestras aulas? ¿Están los chicos y chicas familiarizados con estas realidades? ¿Se visibilizan, o bien todo se presupone heterosexual hasta que se demuestre lo contrario? Para que el alumnado aprenda a respetar las diferencias es fundamental que tome contacto con estas diversidades, las conozca y entable relación con ellas; de lo contrario, perpetuaremos mitos y prejuicios que, lejos de educar en valores positivos e igualitarios, fomentan aversión, es decir, “rechazo o repugnancia” (3) hacia las personas LGBTI.

Tal y como señala la antropóloga Belén Molinuevo Puras, “si nos centramos en qué tipo de vidas y de entorno social tienen los adolescentes LGBT, el hecho de que los distintos espacios de su vida sean percibidos como eminentemente homofóbicos y transfóbicos, significa que han de vivir continuamente en el miedo de ser descubiertos y del rechazo que tendrán si se sabe” (Molinuevo, 2008).

A la hora de abordar la diversidad afectivo-sexual en el sistema educativo, y con el fin de que nuestra actuación sea lo más completa posible en aras de alcanzar un mayor éxito, se hace indispensable contar con las familias, parte integrante de la comunidad educativa y del proceso socializador de nuestro alumnado. Hay familias que no son conscientes de la homosexualidad o bisexualidad de sus hijos o hijas hasta que estos se atreven a comunicárselo. Y, lejos de reaccionar en

contra, sienten una profunda frustración por no haber estado presentes para aportarles el apoyo necesario y disipar sus dudas durante el proceso de autoconocimiento e identificación (Nolla, 2008). Estas situaciones son evitables si incluimos a las familias en nuestra tarea por erradicar la *diversifobia* u homotrasfobia de nuestros centros y fomentar la sensibilización con la diversidad afectivo-sexual e identidades no hegemónicas. Las familias también necesitan formación y apoyo para aprender a actuar en casa y educar a sus hijas e hijos en el respeto a la diferencia, ya que muchas manifiestan un estado de vulnerabilidad al no disponer de información y habilidades para intervenir en su propio espacio. Además, trabajar con las familias proporciona una retroalimentación entre ellas y les permite conocer la realidad que rodea a sus adolescentes en los centros.

Ser conscientes de que es preciso mirar al mundo con otras gafas, implica *deconstruir* toda una serie de ideas que se han perpetuado a lo largo de la historia, es apartar esa tinta de calamar, de la que hablaba el filósofo marxista Althusser, para ver la realidad con transparencia y ser coherentes en las percepciones. Pero, no nos basta con ser conscientes, con mirar con gafas nuevas, con el noble ejercicio de reflexionar y aprehender nuestra historia y pensamiento, incluso nuestros sentimientos. Recupero una cita de Hannah Arendt:

«sólo pensar no nos hace libres, porque la libertad se muestra en la acción, en la intervención en el mundo para hacer aparecer algo que previamente no existía. Pensar es un ejercicio en soledad y, en cambio, ser libre es actuar, lo que requiere la participación de otros seres humanos» (Laurrauri, 2001: 24)

Y entonces caemos en la cuenta de que de nada sirve

llevar unas gafas violetas con perspectiva de género si no se actúa, si no elegimos, si no nos posicionamos en un lugar concreto ante las distintas realidades de nuestro alumnado. Amelia Valcárcel nos dice que *no nacemos con la democracia aprendida*, sino que debemos construirla poco a poco. La Coeducación como estrategia de intervención educativa es la única manera de ir educando a chicos y a chicas en igualdad de oportunidades, y la única pedagogía posible para sacar nuestros *pupitres arcoiris* de los armarios e integrarlos en las aulas con el resto del grupo-clase. No debemos olvidar que educamos cuando hacemos y cuando no hacemos también. Así que en nuestras manos está generar cambio y proporcionar espacios en los que no se tolere la falta de respeto hacia la diferencia y en los que nuestro alumnado LGBTI pueda desarrollar su propia identidad en igualdad de condiciones.

Notas

- (1) Definición extraída del TFM de la autora titulado *El heterosexismo en los libros de Primaria y Secundaria* y depositado en junio de 2013 como Trabajo Final del Master “Malos Tratos y Violencia de Género: una visión interdisciplinar” (Especialidad: Educación).
- (2) [Extracto de artículo sobre la salida del armario realizado por Kika Fumero para la Revista *MiraLes*: aquí el enlace]
- (3) Definición de “aversión” según el DRAE. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=4YtTXec>

Referencias

Baile, J.I. (2007). *Un joven homosexual*. Bilbao: Editorial Desclée.

Fumero, K, Moreno, M. y Ruiz Repullo, C. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Islas Baleares: Edicions UIB.

Larrauri, M. (2001). *La libertad, según Hannah Arendt*. Filosofía para profanos. Valencia: Tàndem Edicions.

Molinuevo Puras, B. (2008). Las actitudes de los adolescentes y jóvenes ante la diversidad sexual. En *Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales: dificultades y rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y en su socialización*. Colección Derechos Humanos “Francisco de Vitoria”. Bilbao: Ararteko. Disponible en http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_1819_1.pdf

Nolla, E. (2008). El punto de vista de las madres y padres sobre la problemática de los adolescentes y jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales. En *Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales: dificultades y rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y en su socialización*. Colección Derechos Humanos “Francisco de Vitoria”. Bilbao: Ararteko. Disponible en http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_1819_1.pdf. Fecha de consulta: el 14 de junio de 2017.

Pichardo, J.I. (Coord.). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*, 2007. Realizada por la FELGTB por encargo del Ayuntamiento de Coslada. Disponible en www.felgtb.org. Disponible en: <http://www.felgtb.org/rs/467/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/c11/filename/adolescentes-ante-la-diversidad-sexual2.pdf>. Fecha de consulta: 14 de junio de 2017.

Platero, R. (2012): *Intersecciones. Cuerpos y Sexualidades en la Encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.



educación y comunicación
15: 117-122 Nov. 2017

HISTORIAS DE MALESTAR SOCIAL DE LOS JÓVENES QUE NO ESTUDIAN Y NO TRABAJAN: EL CASO ITALIANO.

Stories of young people's social distress who does not study and work: the italian case.

Serena Quarta

Dipartimento de historia, sociedad y estudios sobre el hombre

Università del Salento (Italia)

E.mail: serena.quarta@unisalento.it

Resumen:

El artículo presenta los resultados de una búsqueda cualitativa conducida en Italia sobre los jóvenes que no estudian y no trabajan (Neet) y viven en condiciones de malestar social. Los entrevistados son jóvenes que se dirigen a Caritas para buscar trabajo o para recibir ayuda económica. La particularidad de la búsqueda ha sido justo aquella de focalizar la atención sobre las situaciones en las cuales el malestar social es muy evidente en las vidas de los jóvenes. A través de la entrevista se analizan las etapas de sus vidas: la situación familiar, la elección de la escuela, el momento del abandono escolar, las experiencias laborales, el modo en que buscan trabajo. Provenientes de los cuentos emergen historias familiares de gran sufrimiento económico y social, agravado por experiencias de vida marcadas por las repetidas quiebras. Se delinea una imagen de los jóvenes Neet que viven en una situación de malestar caracterizada por una tendencia a estar desanimados, deprimidos y aislados.

Palabras clave: jóvenes Neet, malestar social, pobreza, proceso de socialización, familia.

Abstract:

The essay shows the outcomes of a qualitative research, conducted in Italy, on young people who does not study and work (Neet) and who lives in social distress. The young people interviewed turn to Caritas to find a job or to receive economic assistance. The study focuses on those situations where social distress is already evident in the youth's lives. Through the interview it is analyzed the fundamental stages or the relevant phases in the life of the people interviewed: family background, schooling, the motivation behind the type of school chosen, the motivations behind dropping out of school altogether, work expectations, modes of job search. From their narratives emerge family histories of severe economic and social distress, worsened by life experiences marked by repeated failures. The image of the NEETs in a situation of social distress emerging from the interviews was characterized by an attitude of discouragement, depression and isolation.

Keywords: Neet youth, social unrest, poverty, socialization process, family.

Recibido 16-08-2017 / Revisado 28-07-2017 / Aceptado 10-09-2017 / Publicado 01-11-2017

Introducción

En Italia el fenómeno de los jóvenes que no estudian y no trabajan es particularmente amplio: en el 2016 el porcentaje de los jóvenes Neet (según el acrónimo inglés Not in Education, Employment or Training) italianos es el más alto en Europa con un 19,9% con relación a la media europea del 11,5% (European Commission, 2017). Son muchos los estudios que a nivel nacional tratan de definir las características y las causas del fenómeno (Agnoli, 2014; Rosina, 2015; Nanni y Quarta, 2016; WeWorld, 2015).

Por cierto en Italia, como en los otros países pertenecientes a la cuenca mediterránea, el problema tiene que ser atribuido a los sistemas de welfare sub-protectivos en los cuales la influencia de la familia en los procesos de crecimiento de las jóvenes generaciones es particularmente fuerte (Moreno, 2002; Naldini, 2003): en estos países, por un lado el welfare público protege bien poco a los jóvenes, que están obligados a apoyarse más en la familia de origen; por otro lado a la familia hiperprotectiva le cuesta aplicar modelos de socialización que promuevan la independencia de sus miembros más jóvenes. Todo esto tiene inevitables recaídas sobre la condición de Neet tanto que en los Países mediterráneos la tasa referida a este fenómeno es mucho mayor a la de los Países del Norte de Europa (Eurofound, 2016). A poner la situación de estos jóvenes aún más complicada es el riesgo que puedan entrar en una condición de malestar social.

En muchas búsquedas sobre los Neet (Istituto Toniolo, 2014; Agnoli, 2014; Rosina, 2015), de hecho, se hace frecuentemente referencia a la posibilidad que esta categoría de jóvenes entre en una condición de malestar social; la entidad del riesgo depende tanto

del bajo nivel formativo como de la duración del período de inactividad laboral y formativa. Lo que más preocupa es que a mayor tiempo los jóvenes permanezcan en la condición de Neet, más difícil para ellos será salir fuera de esta.

El trabajo que se presenta aquí es el resultado de una búsqueda nacional (Nanni y Quarta, 2016), desarrollada de Caritas Italiana y de la Universidad del Salento, sobre los jóvenes Neet que se dirigen a los Centros de Atención Caritas presentes sobre el territorio italiano para pedir ayudas económicas y asistenciales. En la búsqueda se analizan los elementos que determinan el riesgo de los jóvenes Neet de entrar en una condición de malestar social y de quedar en una situación de inmovilidad que les impide mejorar sus condiciones de vida.

El instrumento utilizado para la encuesta de los datos ha sido la entrevista semiestructurada (Bichi, 2007). La entrevista ha sido programada de manera tal que se pueda recorrer junto a los jóvenes algunas de las etapas importantes de sus vidas: el punto de partida ha sido la situación familiar y las eventuales dificultades económicas y relacionales presentes en el pasado; los pasos siguientes corresponden a las elecciones formativas, las motivaciones del abandono escolar, las aspiraciones laborales y las reales experiencias de trabajo alcanzadas en el tiempo. Al final de la entrevista hemos preguntado a los jóvenes de qué manera viven su vida cotidiana y de qué manera buscan trabajo.

Durante sus respuestas los jóvenes reflexionaron sobre los elementos que han determinado su situación de Neet. Ya sea la situación familiar, las elecciones formativas, las elecciones laborales o todos estos elementos, los jóvenes están convencidos que en sus existencias no puede haber ningún cambio para mejo-

rar sus condiciones, al menos en un futuro próximo: al parecer dan por hecho que su vida es inmutable, estabilizada en una situación de dificultad en consecuencia de los eventos que han sucedido en su joven vida. De sus experiencias emergen carreras verdaderas de malestar social que han sido transmitidas de padres a hijos: hay casos en los cuales la madre separada del marido vivió con su hija en una casa familiar y la hija vive actualmente con su hijo pequeño, separada del marido, en una casa familiar; o padres que hicieron un trabajo precario, como vender globos en fiestas patronales, que no les permitió garantizar una sobrevivencia digna a los hijos y no fueron capaces de transmitir a sus hijos la idea de que pudieran invertir en su futuro y mejorar su condición de vida.

De aquí el estado de entumecimiento en los cuales viven los jóvenes Neet, desalentados por una visión de inmovilidad existencial donde todo es cristalizado, en la espera que algo externo pueda activar un proceso de cambio.

Son jóvenes que han vivido y siguen viviendo en situaciones familiares de precaria normalidad, en familias en que el trabajo siempre es inestable, poco rentable, a menudo a los límites de la sobrevivencia. A empeorar inevitablemente esta situación ya precaria, agravada por las consecuencias de una crisis económica más general, interviene en muchos casos un evento traumático que puede ser la pérdida del trabajo, la enfermedad o la muerte de uno de los padres que provoca el colapso sin alguna posibilidad de recuperación.

Hablando de sus propias familias, los jóvenes han narrado momentos de sus vidas, subrayando las dificultades experimentadas: los graves problemas económicos, la separación de los padres y la consecuente asignación a los abuelos, la enfermedad o la muerte

de uno o ambos de sus padres. Frente a estas situaciones, ellos han sido llamados en primera persona a contribuir en el reparo de los traumas familiares. Han tenido que crecer de prisa, no han podido vivir su edad compuesta de expectativas para el futuro; en algunos casos están obligados por acontecimientos de la vida de crecer rápidamente, abrumados por un proceso de *adultización* precoz que, invirtiendo los papeles, los han obligados a asumirse responsabilidades más grandes que ellos.

Todos los entrevistados cuentan un recorrido de estudios fragmentado, áspero, raramente finalizado y en todo caso incapaz de garantizar grandes inversiones en el mercado laboral.

A través de los cuentos emergen dos tipos de recorridos escolares. El primero corto: no han completado la obligación escolar, se han rendido a las primeras dificultades, empujados por las difíciles situaciones familiares. El segundo mucho más largo, articulado y tortuoso, no siempre terminado.

Una etapa fundamental por quien intenta seguir estudiando es la elección de la escuela, la mayoría de las veces experimentada con superficialidad, guiada casi exclusivamente por razones logísticas o por la presunta facilidad del recorrido formativo que, por el contrario, se perfila como lleno de obstáculos y derrotas. Todo esto determina un efecto cicatriz cuyos resultados, dilatados en el tiempo, producen carreras desastrosas, sin posibilidad de inversión de tendencia y un fuerte riesgo de malestar social permanente (Narendranathan y Elías, 1993; Arulampalam y otros, 2001; Gregg, 2001; Rosina, 2015).

Para la mayoría de los jóvenes entrevistados, el recorrido de sus estudios se ha interrumpido principalmente a causa de las continuas quiebras durante el ca-

mino, que con el pasar del tiempo han desalentado la continuación de los estudios. Los resultados escolares desastrosos, según los jóvenes entrevistados, han sido causados por su escasa voluntad de estudiar y justo para tratar de mejorar su propia condición de vida han decidido finalmente ir a trabajar. Para muchos de ellos la escuela ha sido vista como una pérdida de tiempo que no ha hecho nada más que atrasar su entrada en el mundo del trabajo. En estos casos la escuela ha sido percibida como un sujeto completamente extraño al proceso de acompañamiento hacia el mercado del trabajo: el mensaje que los jóvenes lanzan es que la formación no tiene alguna utilidad para encontrar trabajo.

Cuando los jóvenes entrevistados han hablado de sus aspiraciones laborales todos han expresado la genérica voluntad de trabajar. En ellos estuvo particularmente presente la idea de que el trabajo sólo sirve para garantizar un sueldo de subsistencia, mostrando la persistencia de una visión tradicional del trabajo a través del mito de un puesto laboral fijo, sin lograr expresar alguna idea sobre el tipo de actividad de desarrollar.

Los cuentos, en referencia a este tema, han puesto en evidencia diferencias de género según las cuales las mujeres han expresado aspiraciones laborales atadas a la cura de la persona, en el específico cuidar ancianos y niños, o trabajar como colaboradoras domésticas, esteticistas, peluqueras, camareras o vendedoras; pasando de una a otra aspiración laboral sin tomar en cuenta las diferencias de formación, aptitud, competencias necesarias para desarrollar las diferentes actividades. En algunas de ellas se percibe la conciencia que el hecho de no tener el título de estudio adecuado sea un obstáculo para encontrar trabajo, pero todo es

contado con cierta resignación.

Los chicos aspiran, en cambio, a trabajos manuales puramente masculinos: albañil, pintor, campesino o militar. Todos son trabajos que según los entrevistados darían una ganancia inmediata y que presuponen formación sobre el campo, sin la necesidad de empuñarse en alguna formación preventiva.

Ideas en y para el debate

Nos encontramos frente a jóvenes casi sin ambición. Se conforman con una profesión atada a la manualidad y a competencias profesionales operativas. Falta en ellos la conciencia de que el trabajo es el resultado de conocimientos y competencias teóricas-prácticas adquiridas en el recorrido formativo y perfeccionado en el aprendizaje.

Las experiencias laborales que ellos cuentan son fragmentadas, raramente útiles a enriquecer el currículum y mejorar las posibilidades de inserción laboral. La necesidad/ganas de trabajar los lleva a buscar el primer trabajo disponible, dinámica que no permite de acumular experiencias orientadas a formar una identidad profesional bien definida.

La presencia de la red familiar o de amistades es un frecuente soporte en las experiencias laborales: la familia y los amigos no se limitan a ayudar a los jóvenes en la búsqueda del trabajo; de hecho se convierten en un verdadero microcosmo económico. En muchas situaciones los entrevistados han contado de haber trabajado con los padres pero la superposición del plan afectivo con el laboral finalizó con encajarlos, frenando el empuje a buscar un trabajo e impidiendo, al mismo tiempo, a ser independientes de la familia. En línea general los jóvenes están muy desalentados

con relación a la esperanza de encontrar trabajo: interiorizaron la idea de que no hay trabajo y es casi inútil buscarlo.

Ellos buscan trabajo utilizando todos los canales disponibles: hay quienes deambulan entregando currículums, quienes se encomiendan en referencias personales. El envío o la entrega del currículum, y preguntar en la calle parece un tipo de coartada más por los de más que para ellos mismos. Se trata de un tipo de *hiperactividad desorientada* que no parece estar guiada por un claro objetivo o por algún proyecto.

Luego hay quienes, a pesar de que quieran o puedan trabajar, no están en busca de trabajo por problemas de salud o porque ocupados en el trabajo de cura: son los *inactivos* (Agnoli, 2014), la mayoría de las veces mujeres *indisponibles* (Calabrese y otros, 2013; Istituto Toniolo, 2014) absorbidas de las problemáticas familiares y del trabajo de cura. Es quizás superfluo precisar que el trabajo de cura en que muchos jóvenes Neet entrevistados son “encajados” está desarrollado de manera informal, en el ámbito de las relaciones de reciprocidad familiar, y no constituye por lo tanto fuente de ingresos y contribución social para fines de pensión. Quema su presente y no da esperanzas por el futuro.

La vida cotidiana de los jóvenes entrevistados parece estar subrayada claramente por acciones de rutina que casi siempre sirven para llenar el tiempo de espera de un trabajo sobre todo para los hombres. Es justo en esta área que hemos notado las diferencias de género entre los jóvenes Neet.

Las mujeres cuentan con desarrollar actividades estrechamente atadas al papel de ama de casa y al trabajo de cura que perciben como natural expresión de la índole femenina: limpian, ponen orden en casa, co-

cinan, cuidan los hijos, los padres o los hermanos o hermanas más pequeñas.

En estas actividades se concreta la definición de los jóvenes Neet como indisponibles ya que ocupadas en cuidar la familia o retiradas, caracterizadas de una visión pesimista de las condiciones profesionales y de un desaliento en la búsqueda del trabajo (Calabrese y otros, 2013). En Italia la feminización del fenómeno de los Neet hunde sus raíces, además de que en las dinámicas laborales, en la preponderante función de protección social de las mujeres, tradicionalmente consideradas el eje principal de la red en las ayudas informales.

El deseo de trabajar en presencia de hijos todavía requiere de ser sustentado por la necesidad económica, privado como es de apoyo social en el momento en que expresa una voluntad de autorrealización (Del Boca, 2009).

En nuestro caso las chicas entrevistadas no manifiestan mucho la voluntad de autorrealización a través de un propio posicionamiento en el mercado del trabajo, si no a la adhesión a modelos biográficos basados sobre la construcción de la identidad femenina exclusivamente en ámbito familiar (Leccardi, 1996).

Los chicos, que también cuentan de haber sido obligados a dejar la escuela para ir a trabajar, acaban con regresar en el papel más tradicional y de algún modo cómodo de hijo a cuidar. Privados de cualquiera responsabilidad familiar su vida cotidiana tiene como único objetivo una sociabilidad finalizada en si misma: van por ahí, visitan a los amigos, salen con la novia, preguntan por ahí, se informan... En realidad, aparecen corroidos por la resignación, guiados exclusivamente de la idea de que alguien antes o después los vaya a llamar o vaya a casa a ofrecerles un trabajo.

Para poder tener elementos adicionales con respecto del contexto en que los Neet entrevistados viven, hemos efectuado un focus sobre los índices de capital humano, físico y relacional como componente del capital social. Los datos recogidos muestran niveles de índices suficientemente satisfactorios, aunque presenten en sus interiores algunos factores desventajosos que vale la pena de profundizar.

En el ámbito del *capital humano* la gran zona oscura es constituida por el *escaso nivel de instrucción* de todos los sujetos dentro de la familia: la subcultura negativa del papel (Colombo, 2010), según el cual estudiar no sirve a nada, mucho menos encontrar trabajo, es el modelo ganador que amenaza de cristalizar el capital humano, con el riesgo de efectos crónicos no sólo sobre las biografías, si no sobre el entero sistema social y económico (NESSE, 2009).

El *capital físico* tiene entre sus características la fuerte precariedad laboral de la familia que expone al joven al peligro de crecer teniendo sólo experiencia de producir ingresos económicos a través de los llamados pequeños trabajos. El riesgo es que estos contextos, en cuyo caso es evidente la lejanía del trabajo, no logren construir un capital social más allá de las redes informales estrechas y queden por lo tanto excluidos de recursos y relaciones útiles a reingresar en el mercado del trabajo (Saraceno, 2015).

El *capital relacional* presenta elementos que pudiéramos definir contradictorios porque está caracterizado por una fuerte unión y profunda confianza respecto a la familia que no logra sustentarlos a causa de su profunda *debilidad social*. Las uniones fuertes, que son los garantes en la construcción de las biografías, (Saraceno, 1993; Granovetter, 1998), en este caso, justo por su debilidad social, no permiten el inicio de

procesos innovativos, más bien tienen los jóvenes envicados en una red que suple de refugio pero no logra protegerlos.

Conducir una búsqueda sobre los Neet que se dirigen a Caritas, ha significado poner la atención sobre el área dónde se encuentra el riesgo, donde se encuentran aquellas manifestaciones del fenómeno difíciles no sólo de analizar pero también de interceptar, porque muy a menudo están camuflajeadas en circuitos de malestar social crónico profundo. Son jóvenes que han acumulado experiencias de vida negativas, en la mayoría de las veces resultado de una herencia cultural y emotiva de la familia que los ha socializado a reales carreras de malestar: estos son los jóvenes que Rosina (2015: 21) describe cómo “precipitados en una espiral de corrosión progresiva de su propia condición, no solo económica, sino también emotiva y relacional”.

Un papel particularmente significativo es desarrollado por el contexto familiar (Alfieri y otros, 2015a; Alfieri y otros, 2015b), que de una parte enseña todas las señales típicas de la contemporaneidad (ausencia de la función reguladora y normativa y predominio de la competencia asistencial), y que por otra parte actúa como fuerza paralizadora con respecto al proceso evolutivo de los jóvenes.

En muchas de las historias recogidas emergen situaciones de grave dificultad familiar que acaban paradójicamente para disminuir si no impedir el paso a la vida adulta. La presencia de situaciones de grave malestar social y relacional, de enfermedades y dificultades económicas son contadas como puntos de vuelta en las historias de los jóvenes entrevistados: son eventos que no sólo los han impedido vivir serenamente la adolescencia pero, con su permanecer, ha

hecho imposible cualquier proyecto futuro.

Surgen personalidades apáticas, incapaces de cuestionarse, que oscilan entre la pena por lo que podía ser y no ha sido y la ausencia de cualquiera forma de asunción de responsabilidad. Cuando reflejan sobre las causas de su condición de Neet, los jóvenes siempre hacen referencia a categorías abstractas que no tienen nada que ver con ellos mismos y con su historia: hablan de padres hiperprotectivos, incapaces de conducir adecuadamente a sus hijos, de jóvenes que no tienen ganas de trabajar ni de hacer sacrificios, enseñando una visión estereotipada del contexto social en el que viven y de las causas que pueden definir su condición.

Otro punto nodal que emerge como conexo con la situación de grave malestar social y personal en que los jóvenes entrevistados viven, es referible a la total quiebra de sus recorridos formativos. Estamos frente a jóvenes que no han alcanzado niveles de instrucción adecuados a la edad y que, de sus dificultades, han madurado una actitud de total desconfianza en el sistema formativo: muchos de ellos están convencidos que el título de estudio no dé conocimientos y competencias útiles para conseguir trabajo.

Un discurso aparte debe ser hecho para los jóvenes Neet que engruesan el grupo de los indisponibles, fuera de cualquiera forma de búsqueda del trabajo a causa de las dificultades familiares y del trabajo de cura, condición que, aunque sea causa de su indisponibilidad, se convierte paradójicamente en fuente de apoyo psicológico y protección de sus consecuencias negativas.

Los jóvenes Neet entrevistados no rechazan la idea de trabajar pero creen como prioritario conformarse a las solicitudes del contexto familiar. No trabajar o

mejor dicho no poder trabajar para cuidar, sustentar su propia familia se convierte en un ancla de identidad fuerte y socialmente reconocida que termina con protegerlos de posibles consecuencias depresivas.

Reflejando sobre la complejidad de las respuestas recibidas, sobre las modalidades en que han sido expresadas, sobre los contextos de referencia evidenciados, el aspecto que se destaca principalmente, y sobre el cual nos parece importante focalizar la atención, es la relación que emerge entre las condiciones existenciales, resultado de recorridos de vida accidentados y que se ha convertido en una característica específica de su personalidad. Aunque sabemos poco sobre los elementos básicos del carácter que los caracterizan, sabemos por cierto que los jóvenes Neet entrevistados, en este momento de su existencia, son aunados por un sentido de pesadez del vivir que los encarcela en una especie de retirada autística (Recalcati, 2013).

Otras valoraciones

Los Neet que hemos entrevistados parecen hijos legítimos de una sociedad que se basa más en el deseo sobre su forma normalizada, que no educa a los mismos hijos a desear el mundo sino a tenerle miedo y a defenderse de los peligros inminentes, que empuja hacia la dirección de desear lo que se encuentra en lugar de encontrar lo que se desee (Debord, 1968). Ellos viven en un contexto social donde el futuro ya ha cambiado señal (Benasayag y Schmit, 2004) y de promesa de mejoría y progreso que se han convertido en una amenaza de retroceso, llena de incertidumbre y miedo. Por lo tanto, los sentimientos que emergen de las entrevistas no pueden que ser basados sobre un sentido de impotencia y disgregación, coleccionados

alrededor de un enfoque a la vida, basado en una nostálgica mirada al pasado, que se vuelve espera inactiva y abstracta de una salvación que puede llegar solo del exterior.

Los Neet que se dirigen a los Centros de Atención Caritas son jóvenes que se quedaron en la banca, encajados en una condición de marginalización social que amenaza no sólo de excluirlos del mundo adulto y de sus características sino de comprometer gravemente su bienestar. La condición de total inactividad formativa y laboral determina en ellos condiciones de vida imprimidas a escasez de relaciones, ausencia de participación social y política, riesgo de desviación, infelicidad y malestar (Istituto Toniolo, 2014).

Las condiciones de vida, el contexto familiar, las dificultades en encontrar trabajo parece hayan destruido cada posibilidad de esperar: encontrar trabajo, formar una familia, vivir serenamente son vistos cómo lejanos e inalcanzables y por esto situados en una idea abstracta de futuro que no se para de imaginar pero que se desespera de alcanzar.

Referencias

Agnoli, M. S. (2014). *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*. Milán: Franco Angeli.

Alfieri, S.; Sironi, E., Marta, E., y otros, (2015a). Young Italian NEETs (Not In Employment, Education, or Training) and the Influence of Their Family Background. *Europe's Journal of Psychology*, 11(2); 311-322.

Alfieri, S.; Sironi, E.; Marta, E.; y otros (2015b). Who are italian NEETs? Trust in institution, political engagement, willingness to be activated and attitudes toward the future in a group at risk for social exclu-

tion. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 3; 285-306.

Arulampalam, W.; Gregg, P.; Gregory, M. (2001). Unemployment scarring. *Economic Journal*, 111 (475); 577-584.

Benasayag, M.; Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milán: Feltrinelli.

Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milán: Vita e Pensiero.

Calabrese, S.; Manieri, M.; Mondauto, L. (2013). *Le determinanti del NEET status*. Roma: Italia Lavoro.

Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*. Trento: Erickson.

Debord, G. (1968). *La società dello spettacolo*. Bari: De Donato.

Del Boca, D. (2009). Italia. *Partecipazione femminile al lavoro: vincoli e strategie*. *La Rivista Italiana delle Politiche Sociali*, 3; 145-164.

Eurofound, (2016). *Exploring the diversity of NEETs*, European Foundation. Disponible en: <https://www.eurofound.europa.eu/it/publications/report/2016/labour-market-social-policies/exploring-the-diversity-of-Neets>

European Commission (2017), *Employment and Social Developments in Europe 2017*, Disponible en: europa.eu/rapid/press-release_IP-17-1988_it.pdf

Granovetter, M. (1998). *La forza dei legami deboli*, Nápoles: Liguori editore.

Gregg, P. (2001). The Impact of Youth Unemployment on Adult Unemployment in the NCDS. *Economic Journal*, 111(7); 626-653.

Istituto Toniolo, (2014). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto sui Giovani 2014*. Bolonia: il Mulino.

Leccardi, C. (1996). *Futuro breve, le giovani donne e il futuro*. Turín: Rosenberg & Sellier.

Moreno, L. (2002). Bienestar mediterráneo y “super-mujeres”. *Revista Española de Sociología*, 2; 1-57.

Naldini, M. (2003). *The Family in the Mediterranean Welfare State*. Londres: Frank Cass.

Nanni, W.; Quarta, S. (2016). *Nel paese dei NEET. Rapporto di ricerca sui giovani Neet in condizioni di povertà e disagio sociale*. Roma: Edizioni lavoro.

Narendranathan, W.; Elias, P. (1993). Influences of Past History on the Incidence of Youth Unemployment: Empirical findings for the UK. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 55 (2); 161-186.

NESSE, (2009). *Early School Leaving*. Disponible en: <https://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/nesse2010early-school-leaving-report.pdf>.

Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milán: Feltrinelli.

Rosina, A. (2015). *NEET giovani che non studiano e non lavorano*. Milán: Vita e Pensiero.

Saraceno, C. (1993). Discontinuità biografiche tra norma e imprevisto. *Rassegna Italiana di Sociologia*, XXXIV (4); 481-486.

Saraceno, C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milán: Feltrinelli.

WeWorld, (2015). *Ghost. Indagine sui giovani che non studiano e non lavorano o non si formano (i NEET): esperienze e politiche*. Disponible en: www.weworld.it



Miriam Grossi

**Profesora de la Universidad
Federal de Santa Catarina (Brasil).
Antropóloga y feminista**



hachetetepé

El perfil:

Miriam Grossi es una persona comprometida en lo político y en lo personal. Antropóloga feminista lesbiana con una energía capaz de movilizar a nivel mundial a las mujeres en la lucha. Brasileña de nacimiento, pero con la ciudadanía universal que caracteriza a una mujer que no tiene fronteras. De mirada serena y amplia sonrisa que ilumina con su sabiduría y fuerza vital a todas y a todas con su energía imbatible.

1. ¿Quién es Miriam Grossi?

Ah, que pregunta tan difícil. Bueno una antropóloga feminista, lesbiana que se interesa por la educación, la sexualidad, el género, la ciencia, y la violencia. Que a nivel académico soy profesora titular del departamento de Antropología de la Universidad Federal de Santa Catarina, imparto clase en los cursos de pregrado de Ciencias Sociales y Antropología en el posgrado de Antropología y Ciencias Humanas.

2. ¿Cómo se fraguaron los estudios de género en la Universidad Federal de Santa Catarina?

Bueno claro, empezó primero llegue aquí como estudiante en el ochenta y cuatro, que recibimos la visita de una investigadora profesora de Rio de Janeiro que estaba haciendo visitas por Brasil para crear núcleos de estudios de mujer y entonces decidimos hacerlo. Pero después volví a Francia para acabar mi doctorado, al volver el año ochenta y nueve, hicimos en marzo un seminario por el día Internacional de la mujer, y de este encuentro decidimos hacer un núcleo de estudios de género. Este fue un momento muy importante porque este grupo está hasta ahora en la actualidad en el núcleo de género y y subjetividades; pero las compañeras de letras cuando nos encontramos, las compañeras de letras, estaban en una red nacional de mujer y literatura y así sobre en el año ochenta y nueve realizaron el tercer encuentro en esta universidad de literatura. Fue el momento en que nos unimos con ellas, y después en el noventa y cuatro se propuso hacer el encuentro fazendo género en la Universidad Federal de Santa Catarina para que las personas que trabajan género en la universidad nos unamos y conocernos pero

se presento mucha gente. Entonces decimos hacerlo dos años y vino mucha más gente, después del éxito, en el dos mil hasta que Mara Lagos propuso realizarlo internacionalmente y vino gente muy importante de todo el mundo. Comentar que en el noventa y nueve las compañeras de Rio que realizaban la revista de estudios feminista con un fuerte aporte de la fundación Ford, se quedaron sin financiación y nos propusieron que la revista se llevara a cabo en esta Universidad y la traímos para esta universidad, que actualmente está funcionando, casi veinte años. Con todos estos hechos en el dos mil decidimos crear la línea del doctorado interdisciplinar con la línea de género y en el dos mil cinco decidimos crear el instituto de estudios de género, en este periodo existían varios núcleos en esta universidad.

3. ¿Qué es el núcleo de identidades de género y subjetividades y que acciones desarrolla?

Lo tomamos como marco en el noventa y uno, cuando realizamos un seminario denominado “Trabajo de campo sobre subjetividad” en noviembre del noventa y uno es como el inicio, pero antes nos reuníamos los estudiantes que estaban conmigo en la maestría. Ahora tiene veintiséis años, lo más importante es investigación, trabajos con los estudiantes, formación, en los años dos mil los llamados años dorados del gobierno de Lula y Dilma pasó a ser políticas públicas de extensión que empezamos a trabajar fuera de la universidad con las escuelas.



4. ¿En qué situación se encuentra actualmente la diversidad afectivo-sexual en Brasil?

Bueno creo que es contradictorio, lo que vimos con varias encuestas en los trabajos prácticos que realizamos, es que bueno en todas las escuelas hay alumnado gay, lesbianas transexuales, la escuela sabe las cuestiones LGTB, en todas las escuelas está la problemática de los cuerpos LGTB tanto de los estudiantes como de maestros.

Pero por otra parte estamos viviendo un retroceso debido al conservadurismo entonces estamos viendo como movimientos escuela sin partido contra la ideología del género que están haciendo cosas contra las personas LGTB en la escuela, un momento delicado con gran tensión. No podemos olvidar que llevamos realizado un gran trabajo en las universidades sobre la diversidad sexual, somos fuertes desde el punto de vista teórico estamos muy consolidados, pero estamos recibiendo muchos ataques.

5. ¿Cuál es su valoración sobre la crisis política actual en Brasil?

Lo primero que debemos decir que lo que paso con nuestra presidenta Dilma, fue un golpe de estado del poder legislativo y jurídico, que lo hicieron por los intereses del capital extranjero y los intereses de la derecha de Brasil que quería tomar el poder, que sabían que no podía tomar el poder a través de las elecciones, pues el partido de los trabajadores estaba muy fuerte. La forma de cómo Dilma fue echada del poder fue muy patriarcal y machista, fue realmente un golpe donde las cuestiones de género estaban en frente de todas las cuestiones, porque si fuera un hombre no

fuese de esta forma, lo hicieron descalificando como mujer, porque sabemos lo que significa una mujer en el espacio de poder, fue muy triste. Al igual que tuvo muchas críticas de cómo ella gestionaba las materias de género y diversidad sexual, pues recibió muchos ataques por parte de los grupos conservadores recibió mucha presión debido al avance en estos temas.

Por todo esto debemos hacer un trabajo de investigación, pues vemos que todos los días hay un golpe a los temas de género y diversidad y un gran retroceso. La última semana el domingo en el museo queer de Porta Alegre, un grupo de jóvenes fascista boicotearon una exposición. Después el martes en Mato Grosso del sur los diputados enviaron la policía contar un cuadro de una artista plástica. Un juez prohibió la representación en un teatro sobre temas trans, cada día recibimos muchas presiones, pero también estamos en resistencia.

ALGUNAS PREGUNTAS CORTAS PARA RESPONDER CON UN PORQUE

Un libro

“Segundo sexo” de Simone de Beauvoir fue muy determinante para mí.

Una película

Aquí diría dos “La edad de la inocencia” De Martin Scorsese, en New York a inicio de siglo, pues habla justamente de la formación de la subjetividad moderna contemporánea urbana. Habla de la constitución de la burguesía, de cuestiones de género. Como estuve en New York este año me recordó mucho esta película. Otro “La primavera de Praga” el libro de Milan Kundera porque también habla de movimientos sociales, de revolución, de represión y de evolución.

Un entretenimiento

No tengo entretenimiento, paso toda mi vida trabajando en la Universidad, pero si me gusta mucho el yoga y lo hago como disciplina necesaria.

Una pintura

“El origen del mundo”, fue un cuadro que representa la controversia de la vulva de una mujer y su poder, un cuadro muy controvertido ha día de hoy.

Un Museo

El museo de Quai Branly, es el que más me gusta en París, porque es el museo etnográfico, la colección permanente es muy linda, no me canso de verla siempre. Y las exposiciones itinerantes son muy interesantes.

Una canción

Más que una canción, me gustan todas las canciones de Gaetano Velloso.

Una ciudad

Paris, pero ahora estoy dividida con New York. Pero París es la ciudad que más he vivido además de Florianópolis y Porto Alegre. Tengo muchos amigos y trabajo allí, es como mi segunda casa.



SOMOS COMO SOMOS. DECONSTRUYENDO Y TRANSFORMANDO LA ESCUELA

**Autoras: Mercedes Sánchez Sáinz, Melani Penna Tosso y
Belén de la Rosa Rodríguez Año: 2016**
Editorial: Catarata
Localidad: Madrid



hachetetepe

Virginia Páez Cordero
Licenciada en Psicopedagogía
Universidad de Cádiz

El manual que comentamos a continuación presenta una tentadora y atractiva propuesta didáctica, realmente necesaria en los tiempos que corren, donde la visibilidad de las personas que se salen de la dicotomía hombre/mujer no está siempre acompañada de respeto, y mucho menos de comprensión. Somos como somos nos propone un recorrido por la diversidad y nuestras propias concepciones y creencias de la misma, diferenciando en su lectura tres partes. En un primer apartado titulado “¿Qué traigo en mi mochila?”, las autoras hacen un recorrido por los cuerpos de las personas, tanto a nivel político, social, como sexual. Es importante que nos deconstruyamos nosotros/as mismos/as (o nosotres mismas, que dirían las autoras), si queremos o pretendemos educar en la diversidad. Dentro de este apartado, podemos leer testimonios de personas, dichos, creencias populares, que seguro alguna vez habrán salido, incluso, de nuestra propia boca. Aquí se prende la chispa que va a cortocircuitar nuestra mente durante unas páginas repletas de información básica para comenzar a repensar sobre el deseo, el afecto, la normalidad... Ya tenemos nuestra mente echando humo, ahora toca reflexionar. La segunda parte del libro, es un material didáctico con el que poder trabajar la diversidad en la escuela. Es un apartado altamente interesante para el personal docente, pues se recoge una propuesta de 6 unidades de trabajo, con un mismo diseño, que nos da la posibilidad de llevar al aula, a una realidad concreta, todas las ideas reflexionadas en el apartado primero. Todas las unidades de trabajo llevan como hilo conductor la historia de Mermel, una personita que no se define ni como niño, ni como niña, y que tiene una serie de amigos/as, cada cual diferente y cada cual válido/a como el resto. Mermel nos muestra un mundo diverso, rico

en valores y, sobre todo, respetuoso con el sentir y el ser de cada cual. Cada unidad de trabajo consta de objetivos, contenidos, una lectura introductoria, una serie de cuestiones sobre las que reflexionar, una propuesta de trabajo creativa para realizar en clase, y una propuesta de trabajo para realizar en familia. Llegamos a la tercera parte del libro, titulada “¡Practicamos!” en la que aparecen una serie de casos prácticos, algunos acompañados de un test, con los que ir valorando nuestro grado de respeto a la diversidad, o de capacidad para atenderla en un aula. En este apartado es bastante obvio el “buen camino” que deberíamos tomar como docentes conforme vamos avanzando en la resolución de los casos, por lo que podemos llegar a engañarnos a nosotros/as mismos/as. Lo cual no resta valor a, al menos, darnos la posibilidad de pensar que verdaderamente podemos encontrarnos en situaciones similares a las expuestas. Somos como somos es una obra de lectura rápida (lo que no significa que así lo sea la reflexión que conlleva). Está escrita con un lenguaje sencillo y claro, con múltiples ejemplos que facilitan la comprensión de los términos e ideas. Si bien trata mayormente sobre la diversidad afectivo-sexual y sobre la diversidad en los cuerpos rompiendo el binarismo macho/hembra, no deja de lado otras características que nos hacen diversas a las personas: diferentes capacidades motóricas, diferentes gustos e intereses, diferentes capacidades intelectuales... por lo que trabaja la diversidad de manera completa. Es un buen manual para tener como referencia si queremos propuestas concretas para deconstruir y transformar la escuela.



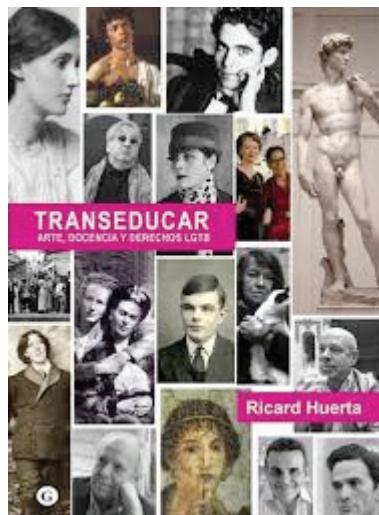
TRANSEDOCAR: ARTE, DOCENCIA Y DERECHOS LGBT

Autor.- Ricard Huerta

Año: 2016

Editorial: Egales

Localidad: Barcelona-Madrid



Alberto Ruffoni Castellano
Universidad de Cádiz

Para todos aquellos educadores comprometidos en ensanchar las perspectivas entre los conceptos de expresión artística, libertad e identidad personal, hay libros que desde su título plantean directamente un cuestionamiento a la ideología dominante, atendiendo a un horizonte cultural tan amplio como poco divulgado hasta la fecha: tal es el caso del recientemente publicado *Transeducar: arte, docencia y derechos LGBT*, de Ricard Huerta (Editorial Egales, 2016). Con la utilización de este neologismo, se encuentra implícita la voluntad del autor por transmitir la riqueza de la herencia histórica y la vigente actualidad de un colectivo de artistas, tanto visuales como literarios, cuyo vínculo común está constituido por asumir la expresión de su propia identidad sexual como un valor generador de cultura.

De esta manera, el libro nos introduce en un relato no lineal, en cuyo hilo argumental se analiza de manera recurrente la capacidad transformadora del arte a través de sus protagonistas. Para los creadores, el contraste entre el lenguaje de las emociones y su espectro interpretativo implica la abolición de todo tipo de tabú o censura frente a los valores de la libertad de expresión. Sin embargo, la rigidez y la estrechez mental de la sociedad no favorecieron en el pasado esas aspiraciones, motivando que las voces disidentes de los artistas fueran precursoras en el reconocimiento actual del derecho a la singularidad.

La educación artística debe proporcionarnos el acceso a esa formación humanista y transformadora mediante la investigación y la innovación docente. Estas facetas las comparte el autor mediante su compromiso y activismo en diferentes iniciativas relacionadas con los derechos del colectivo LGBT, como impulsor del Congreso Internacional EDADIS (Valencia, 2014) y

del museo online Museari, versando en ambos casos sobre la educación artística y la diversidad sexual.

El estado actual de la Educación Artística sigue anclado en muchas instituciones docentes en un sistema de valores hegemónico donde los conceptos usuales de familia, género o condición sexual se pertrechan en un marco binario que eluden los retos actuales y los conflictos que suscitan su tratamiento. Este inquietante desfase contrasta con las aportaciones del pensamiento social, especialmente desde el marco antropológico. La crítica contra las tendencias etnocéntricas de la institución escolar provienen desde la década de los 60 cuando Lawrence Stenhouse señalaba como la asimilación de lo propio se relacionaba con una categoría universal y la exclusión de lo ajeno con un nivel marginal.

En este aspecto, el autor realiza un diagnóstico sobre cómo ha sido el tratamiento de la diversidad sexual en los diferentes niveles educativos en nuestro país donde, en general, la invisibilidad y la cultura del silencio han sido los factores determinantes a lo largo de toda la formación. Esta ausencia que evita pensar de un modo crítico y razonado al alumnado, facilita la transmisión de una cultura de masas cada vez más restrictiva y uniformadora, perpetuando los estereotipos negativos, los prejuicios discriminatorios y el desarrollo de fobias. Para renovar este escenario, entre las propuestas fundamentales destaca que la escuela debe garantizar la igualdad de todo el alumnado independientemente de su opción sexual, defendiendo los derechos de la normalidad diversa como eje trasversal prioritario entre los jóvenes y creando un entorno seguro para su desarrollo.

Por otro lado, las relaciones entre la escuela y la sociedad exigen también una mayor integración para



construir una convivencia más adecuada ante los logros de la comunidad LGBT porque la presencia de familias homoparentales, matrimonios igualitarios o las situaciones de cambio de género son cada vez más habituales en los centros educativos. La lectura del texto nos ofrece numerosas posibilidades para ampliar la formación de los docentes a través de un extenso repertorio de las distintas artes visuales más cercanas a nuestra actualidad. Sirva de ejemplo el lenguaje cinematográfico como recurso didáctico idóneo para enfocar diacrónicamente temas sobre la inclusión sexual, proponiendo la utilización de fragmentos de películas escogidas para promover actividades que estimulen la reflexión y el debate, con el fin de darles una mayor relevancia curricular.

De hecho, quizás actualmente la mayor urgencia reside en la aceptación por parte del sistema educativo de esa pluralidad de voces y de otras culturas, protagonistas de manifestaciones artísticas que debemos integrar convenientemente dentro de los programas, tratando de plantearlos abiertamente como contenidos renovadores y dinamizadores. Con esto, se está planteando la tarea de la actualización del conocimiento, articulándolo desde el presente y posibilitando perspectivas generadoras, indispensables para la construcción social del educando.

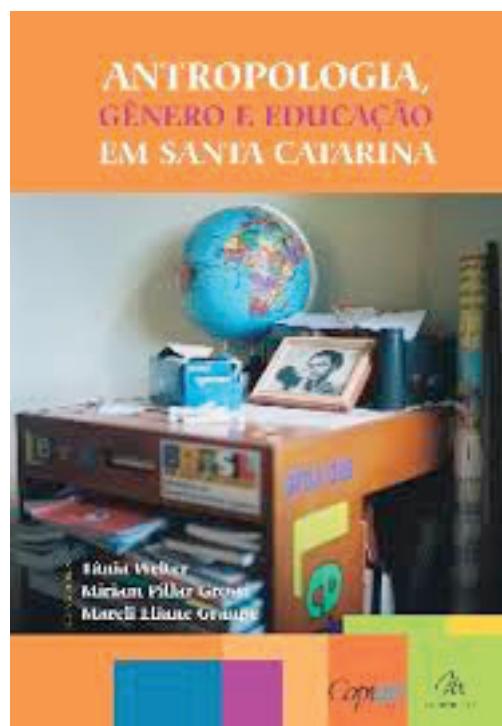
Recapitulando lo expuesto, el aula donde no se hace visible la diversidad y en la que se ignora la aportación de estas otras realidades se convierte en palabras del autor en un *aula armario* que es necesario cuestionar y transformar, en definitiva, transeducar.



ANTROPOLOGIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA

Autora.- Tânia Welter, Miriam Pillar Grossi, Mareli Eliane Graupe
Año: 2017
Localidad: Florianópolis

Suzana Morelo Vergara Martins Costa
 Estudiante de graduación del curso de Antropología da Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) e investigadora del Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC)



hachetetepe

El libro *Antropología, género y educación en Santa Catarina* presenta los resultados del proyecto de investigación realizado entre 2013 y 2016 en el contexto del Programa de Apoyo a Núcleos emergentes (PRONEM) con recursos de la Fundación para Apoyo a la Investigación (FAPESC). El objetivo de este estudio fue estudiar cómo los problemas de género y sexualidad se manifiestan en el cotidiano de las escuelas públicas brasileñas y cómo esas cuestiones fueron incorporadas por las políticas educativas públicas en el estado de Santa Catarina - SC / BR. Este proyecto fue desarrollado y ejecutado por cuatro equipos de investigación y extensión vinculados a cuatro universidades brasileñas, como la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), la Universidad Federal de la Frontera del Sur (UFFS, Universidad del Planalto Catarinense y Universidad del Sur de Santa Catalina. Dos investigaciones realizadas anteriormente por el equipo de la Universidad Federal de Santa Catarina, fueron impulsoras para la propuesta y consolidación del proyecto *Antropología, Género y Educación en Santa Catarina*. Denominadas “Representaciones sobre Iniciación Sexual y Homosexualidad en escuelas de Santa Catarina” y “Género y Enseñanza Religiosa en Santa Catarina” el equipo constató el escaso abordaje en las escuelas públicas de las cuestiones de género y sexualidad. En la primera fue visto como niños que no se encuadran en los modelos de identidad de género y orientación sexual hegemónicos sufren prejuicios, discriminaciones y violencias de género homo-lesbo-transfóbicas, en la gran mayoría de los casos ignorados por la institución escolar. En la segunda se puede ver la importancia de la disciplina de Enseñanza Religiosa para la vida escolar de niños y adolescentes de la 5ª serie a 8ª serie en el abordaje de

temáticas relativas a género, violencias y familia en el interior de las escuelas. En ambas llegó el equipo la demanda de la formación de las profesoras y profesores en estas temáticas.

Estas investigaciones fueron esenciales para la construcción de una nueva línea de investigación del equipo, una línea directamente articulada con proyectos de extensión de intervención junto a los estudiantes y de formación de maestras y maestros de escuelas públicas fruto de la gran inversión pública en políticas públicas sobre diversidad en la escuela, iniciado en el gobierno Lula (2003-2010) nacen el proyecto de Extensión *Papo Serio* (2007) y el Curso de Especialización en Género y Diversidad en la Escuela (GDE) (2009). El primero tuvo como principal objetivo problematizar las violencias en el contexto escolar y la deconstrucción de los estereotipos de género, ampliando la vivencia y la formación de las y los estudiantes de las escuelas públicas de la Gran Florianópolis, a través de talleres. El segundo actuó en la formación en género, sexualidades, diversidades, deficiencias, cuestiones etnoraciales y religiosas de profesoras y profesores de las redes municipales y estatales del estado de Santa Catarina. Es a partir de este contacto, desarrollo de investigaciones y acciones concretas junto a las escuelas públicas catarinenses que el proyecto *Antropología, Género y Educación* fue formulado y sometido al Edicto PRONEM - FAPESC -CNPq en septiembre de 2012.

Con intenso diálogo con colegas Iberoamericanos vinculados a la red Laboratorio Iberoamericano de Estudios sobre Sexualidad y Sociedad (LIESS) y con núcleos de género de universidades de las regiones nordeste y norte de Brasil el proyecto fue propuesto y desarrollado en torno a nueve objetivos e implicó

directamente en las actividades ciento cuarenta investigadores. Todos los objetivos fueron alcanzados y los resultados superaron los resultados previstos en el edicto. Destaco algunos resultados: realización de investigaciones individuales y colectivas, realización de innumerables formaciones para estudiantes y profesionales, producción de videoclases con conferencias y videos-informes, elaboración de cartillas contra la violencia en los trotes universitarios, de prevención a las violencias en la escuela y guías de orientaciones sobre accesibilidad.

El libro Antropología, Género y Educación en Santa Catarina comparte con nosotros algunas de las

investigaciones de maestría y graduación desarrolladas en torno a las temáticas de Educación, Género y Sexualidad, desarrolladas a partir del apoyo financiero del Proyecto PRONEM / FAPESCCNPq. Dividido en once capítulos tiene como foco la escuela como principal espacio de producción y reproducción de valores y conocimientos. Son artículos escritos por estudiantes de maestría y graduación en asociación con sus orientadoras y que traen el debate acerca de la formación de estudiantes y profesoras y profesores y violencias homo-lesbo-transfobicas, de género y racismo en el ambiente escolar.



EDUCACIÓN Y PATRIMONIO CULTURAL. Fundamentos, contextos y estrategias didáctica

Autoras.- María de la Encarnación Cambil Hernández y
Antonio Tudela Sancho (Coords.)

Año: 2017

Editorial: Pirámide

Localidad: Madrid

Víctor Amar
Grupo de investigación “Educom”.
Universidad de Cádiz)



A caba de ser el último libro que nos he leído. Lo calificáramos de interesante, de muy interesante. Una lectura amena que sin ser especialista en la materia que se aborda nos hemos sentido atraído por todo aquello que se refiere al patrimonio cultural y la educación. En este sentido, los responsables de la coordinación del presente texto son los profesores María de la Encarnación Cambil Hernández y Antonio Tudela Sancho.

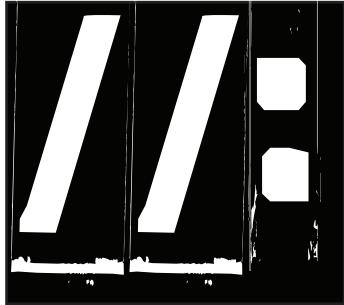
Con todo, el texto se nutre con una mirada plural en cuanto a contenidos (estructurados en bloques) que sugieren seguir aprendiendo, descubriendo fundamentos que erigen como patrimonial desde el paisaje a la ciudad, pasando por el género, la música o bien la cultura, la religión...

Igualmente, si tuviésemos que señalar una particularidad es la lectura por capítulos. No es necesario una secuencia lógica, tal como lo establece el índice. "Picotearlo" también puede resultar sumamente interesante. Al menos ese fue nuestro caso. El pretexto de ir descubriéndolo nos llevó a leerlo por completo. Y descubrir lo mucho que aún nos queda por saber en relación con el patrimonio cultural y la educación. Inevitablemente, con su lectura pensamos en la necesidad de su inclusión en el currículo del siglo XXI, pues una vez más no encontramos diferencia entre aprender y divertirse... Por ejemplo, dándose un paseo por la ciudad, entrando en un museo, etc. Una cuestión que nos conmovió fue el sutil llamamiento a un acercamiento al patrimonio de forma lúdica, inspirado en lo inmediato, en un posible paseo por la ciudad donde en el paisaje urbano también se ha de incluir al propio ser humano, en toda su diversidad y con sus identidades. Y este matiz, nos ha hecho evolucionar. Ahora vemos el patrimonio y la educación en conjunción;

sentimos el patrimonio como algo vivo. Ya no es, exclusivamente, pétreo para adoptar otras naturalezas y ha dejado de estar conservado en lugares lejanos para cohabitar entre nosotros y nosotras.

Por último, insisto en ello, sugerimos la lectura de este libro. No se arrepentirá y, ojalá, vean el patrimonio y la educación como algo que también tiene, y continúa, con posibilidades evolución. Y para relacionarlo con la contemporaneidad añadir que para los educadores del primer tercio del presente siglo: ¿qué puede enseñar una persona que dejó de aprender? No nos quedemos anclados al pasado y miremos y dejemos que los especialistas nos enseñen a mirar y a disfrutar.

Capítulos repletos de fundamentos, contextos y estrategias didácticas, lo que hace del libro otro aliciente para considerarlo, tal como lo hacíamos al principio del texto, como de interesante, de muy interesante.



Recursos de la revista http (Resources of the journal http)

15: 143-148 Nov. 2017

Bibliografía

- Agustín, S. (2009). Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico. Badajoz: Fundación Triángulo Extremadura y Plural, Servicio Extremeño de atención a homosexuales y transexuales.
- Alberdi I., Escario P. (2007). Los hombres jóvenes ante la paternidad. Bilbao: Fundación BBVA.
- Baile, J.I. (2007). Un joven homosexual. Bilbao: Editorial Desclée.
- Benítez, E. (2016). LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual? Madrid: Grupo de Educación de COGAM.
- Bildduph, S. (2012). El Secreto del niño feliz. Madrid: EDAF.
- Borrillo, D. (2001). Homofobia. Barcelona: Bellaterra.
- Cantelmi T. (2015). Gender. Una mappa per orientarsi. Milán: Paoline.
- Castaño Collado, C. (2008). La segunda brecha digital. Madrid: Cátedra.
- COGAM; López, Ekaitz (Coord.) (2013). Homofobia en las aulas. Madrid: Grupo de Educación de COGAM.
- COGAM; Benítez, E. (Coord.) (2016a). LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual? Madrid: Grupo de Educación de COGAM.
- COGAM; Benítez, E. (Coord.) (2016b). Cyberbullying LGBT-fóbico. Nuevas formas de intolerancia. Madrid, Grupo de Educación de COGAM.
- Connell, R. (1997a). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- Connell, R. (1997b). La organización social de la masculinidad. En Valdés, T. y Olavarria, J (Eds.). Masculinidades, poder y crisis. Chile: Flasco.

- Connell, R. W. (2000) Arms and the man: using the new research on masculinity to understand violence and promote peace in the contemporary world. En Breines, I.; Connell, R. W. y otros, Male roles, masculinities and violence. París: UNESCO; 21-33.
- Cyrulnik, B., Manciaux, M., Sanchez, E., Colmenares, M. E., Balegno, L. y Olaya, M. (2002). La resiliencia. Desvictimizar la víctima. Cali: Casa editorial Rafue. CEIC.
- Defensor del Pueblo. (2007). Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo. (2012). La trata de seres humanos en España: víctimas invisibles. Madrid: Autor.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Level.
- EUROSTAT (2015). Trafficking in Human Beings. Luxemburg. Publications Office of the European Union.
- Feito, R. (2002). Una educación de calidad para todos. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Feito, R. (2007). Atención a la diversidad. Clase, etnia y género. En Pumares L. y Harrington, B., Van Deusen, F. y Humberd, B. (2011): The new dad. Caring, committed and conflicted. Boston: Boston College.
- Hernández, L. (Coords.). La formación del profesorado para la atención a la diversidad. Madrid: CEP.
- F.E.L.G.T.B. y C.O.G.A.M. (2013). Estudio 2013 sobre la discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España. Madrid: FELGTB-COGAM.
- Fumero, K, Moreno, M. y Ruiz Repullo, C. (2016). Escuelas libres de violencias machistas. Islas Baleares: Edicions UIB.
- García de Diego, M. (2014). Jóvenes migrantes subsaharianas y trata en Andalucía. Intervención profesional desde el Trabajo Social Internacional. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Garchitorena, M. (2009). Informe jóvenes LGTB. Madrid. FELGTB.
- Gardiner, J. K. (2002) Theorizing age with gender: Bly's boys, feminism, and maturity masculinity. En Gardiner, J. K. (ed.) Masculinity Studies & Feminist Theory. New Directions. New York: Columbia University Press; 90-119.
- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (2005). Homofobia en el sistema educativo. Madrid: COGAM.
- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (2006). Homofobia en el sistema educativo. Madrid: COGAM.
- Generelo, J.; Pichardo, J. I. y; Galofré, Guillem (2008). Adolescencia y sexualidades minoritarias. Jaén: Alcalá Grupo Editorial.
- Generelo, J. (Coord.) (2012). Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB. Madrid: COGAM/FELGTB.
- Guasch, O. (2007). La crisis de la heterosexualidad. Madrid: Laertes.
- Hooks, B. (2004) The Will to Change: Men, Masculinity, and Love. New York: Atria Books.
- INJUVE (2010). Jóvenes y diversidad sexual. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Kaufman, M. (2009) The construction of masculinity and the triad of men's violence, en Ore, T. (ed.) The Social construction of difference and inequality: race, class, gender, and sexuality. Boston: McGraw-Hill; 584-598.
- Kohlberg, L. (1982). Moral stages and moralizations. En T. Lickona (Ed.). Moral Development and Behaviour. New York: Holt.

- Kottak, C. P. (2011). *Antropología Cultural*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Lambda. (2008). *Homofobia y transfobia en el ámbito educativo. Estudio piloto sobre las actitudes de los y las adolescentes ante la diversidad sexual en Valencia*. Valencia: Colectivo Lambda.
- López Sánchez, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Molinuevo Puras, B. (2008). *Las actitudes de los adolescentes y jóvenes ante la diversidad sexual. En Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales: dificultades y rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y en su socialización. Colección Derechos Humanos "Francisco de Vitoria"*. Bilbao: Ararteko.
- Messerschmidt, J.W. (2016) *Masculinities in the making. From the local to the global*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Monreal, M.C., Povedano, A. y Rodríguez, A. (2012). *Mujeres migrantes. En Musitu, G. (Coord.) Mujer y migración. Los nuevos desafíos en América Latina*. México: Editorial Trillas.
- Muñoz Garrido, V. (2007). *La formación del profesorado para atender a la diversidad: Proteger La Infancia, Prevenir Riesgos*. En Pumares L. y Hernández M. L. *Formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Palacios, Y. y Romañach, J. (2006). *El Modelo de la Diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitas Editorial.
- Pichardo, J. I. (2006). *Especificidad del acoso escolar por homofobia*. En Generelo, J. y Pichardo Galán, J. I. (Coord.) (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Pichardo, J. I. (2009): *Adolescentes ante la diversidad sexual*. Madrid: Catarata.
- Pichardo Galán, J.I.; de Stéfano Barbero, M. y otros (2015) *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de homofobia y transfobia*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España.
- Platero, R. (2012): *Intersecciones. Cuerpos y Sexualidades en la Encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.
- Platero, R. (2014). *Trans*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- Pumares, L. y Hernández, L. (2007). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.
- Red2 Red consultores S.L. (2008). *Mujeres y Nuevas Tecnologías de la información y de la comunicación*. Nº 106 Estudios Madrid: Instituto de la Mujer.
- Rodríguez, J. A. (2007). "La diversidad del alumnado por diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje". En Pumares L. y Hernández, L. (Coords.). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.
- Sánchez, M. (2015). *Las diversidades y la diferencia en educación infantil y primaria*. En J. I. Pichardo y M.de Stéfano (Eds.), *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (pp. 46-62). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, M.; Penna, M. y de la Rosa, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: Catarata.

- Sánchez Sáinz, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Madrid: Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. (2013). *Inclusión Educativa. Una Cuestión Pendiente*. Madrid: Catarata.
- Sastre, A. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.
- Scheper-Hughes, N.; Bourgois, P. (Eds.) (2004) *Violence in War and Peace*. Oxford: Blackwell
- Segal, L. (2007) *Slow Motion. Changing Masculinities, Changing Men*. New York: Palgrave Macmillan.
- Shaffer, D. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Swain, J. (2005) *Masculinities in Education*, en Kimmel, M.; Hearn, J. y otros (eds.) *Handbook of Studies on Men and Masculinity*. Londres: SAGE; 213-229.
- Tamaro S. (2015). *Un cuore pensante*. Milán: Bompiani.
- UNODC (2014). *Global Report in Trafficking in Persons*. Nueva York. United Nations.
- Villar Sáenz, A. (2005). *¿Lesbiana? Encantada, es un placer*. En PLATERO (Coord.) *Lesbianas. Discursos y representaciones*. Barcelona: Melusina.
- Wolin, S. y Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.

Hemorografía

- Baiocco, R. et al. (2014). *Suicidal ideation in spanish and italian lesbian and gay young adults: the role of internalized sexual stigma*. *Psicothema*, 26(4); 490-496.
- Benítez, J.L., García-Berbén, A.B. y Fernández, M. (2009). *Impacto de un curso sobre maltrato entre iguales en el currículum inicial del profesorado*. *Electronic Journal of Research in educational psychology*, 7(17); 191-208
- Clark, C. T. (2010). *Preparing LGBTQ-Allies and Combating Homophobia in a U. S. Teacher Education Program*. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26; 704-713.
- Connell, R.W. (2001) *Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. *Nómadas*, 14; 156-171.
- Díaz, S., Anguita, R. y Torrego, L. M. (2013). *De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1; 111-127.
- Dowling, K.; Rodger, S. y Commings, A. (2007). *Exploring attitudes of future educators about sexual minority youth*. *The Alberta Journal of Education Research*, 53 (4); 401-413.
- Foy, J. y Hodge, S. (2016). *Preparing educators for a diverse world: understanding sexual prejudice among pre-service teachers*. *Prairie Journal of Educational Research*, 1(1).

- Gairín, J.; Armengol, C. y Silva, B.P. (2013). El “Bullying” escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16 (1); 17-38.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2015). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2).
- González Ramos, A. M., Vergés Bosch, N., Martínez García, J. S. (2017). Las mujeres en el mercado de trabajo de las tecnologías. *Reis*. 159; 73-90. doi:10.5477/cis/reis.159.73
- González Rodríguez, M. M. (2004). Crecer en familias homoparentales. Una realidad polémica. *Infancia y Aprendizaje*, 27; 361-374.
- González Rodríguez, M. M. (2005). Homosexualidad y adopción. Entre la ciencia y el prejuicio. *Infocop*, 24; 16-19.
- Gregori, N. (2006, enero-febrero). Los cuerpos ficticios de la biomedicina, el proceso de construcción del género en los protocolos médicos de asignación de sexo en bebé intersexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1; 103-124
- Grotberg, H. (1995). The international resilience project: Research, application and policy. Lisboa: Symposium International Stress e Violencia. Setembro; 27-30.
- Gutiérrez, E. J. D. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Ibero-americana de Educação*, 68; 79-98.
- Hegde, A.H.; Averett, P.; White, C.P. y Deese, S. (2014). Examining preschool teachers’ attitudes, comfort, action orientation and preparation to work with children reared by gay and lesbian Parents. *Early Child Development and Care*, 184 (7); 963-976,
- Iverson, S. y Christin, S. (2014). Using Theatre to Change Attitudes Toward Lesbian, Gay, and Bisexual Students. *Journal of LGBT Youth*, 11 (1); 40-61.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Pelletier, M. (2007). Teachers’ views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students’ coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46 (4); 431-453.
- Kosciw, J. y Díaz, E. (2008). *Involved, invisible, ignored: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender parents and their children in our nation’s K-12 schools*. New York: GLSEN.
- Martínez García, J. S. (2005). Dos reflexiones sobre el sistema educativo español: el nivel educativo no cae y las clases sociales sí existen. *El Viejo Topo*, 213.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes indevelopment. *American Psychologist*. 56; 227-238.
- Moreno, Á. y Pichardo, I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1;143-156.
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Psicopatología y Psicología Clínica*, 19; 23-35.
- Mayfield, W. (2001). The development of an Internalized Homonegativity Inventory for gay men. *Journal of Homosexuality*, 41(2); 53–76.

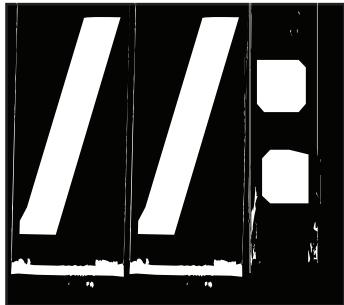
- Morgado, B.; Jiménez, I. y González, M.M. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 221 (4); 441-452.
- Murdock, T. B. y Bolch, M. B. (2005): Risk and Protective Factors for Poor School Adjustment in Lesbian, Gay, and Bisexual (LGB) High School Youth: Variable and Person-Centered Analyses, *Psychology in the Schools* 42 (2), 159-172.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2013). La convivencia escolar: clave en la prevención del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6; 91-102.
- Osborne, R. (2006). Entre el Rosa y el Violeta. Lesbianismo, feminismo y movimiento gay: relato de unos amores difíciles. *Política y Sociedad*, 46; 57-77.
- Penna Tosso, M. (2013). La elaboración de un cuestionario para la detección de la homofobia entre el profesorado. *La Técnica*, 1; 18-31.
- Penna Tosso, M., y Mateos Casado, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(66); 123-142.
- Penna Tosso, M., y Sánchez Sainz, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1); 83-98.
- Pérez-Testor, C. et al. (2010). Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1); 138-155.
- Piedra, J.; Ramírez-Macías, G y Latorre, A. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25; 45-49.
- Platero, R. (L.) (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Información psicológica*, 94; 71-83.
- Puche, L; De Stefano, M; Pichardo, J I; (2015). El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1); 49-60.
- Richard, G.; Vallerand, O.; Petits, M. y Charbonneau, A. (2015). Discussing Sexual Orientation and Gender in Classrooms: A Testimonial-Based Approach to Fighting Homophobia in Schools. *Educational Forum*, 79 (4); 421-435.
- Riggs, A.; Rosenthal, A. y Smith-Bonahue, T. (2011). The Impact of a Combined Cognitive-Affective Intervention on Pre-Service Teachers' Attitudes, Knowledge, and Anticipated Professional Behaviors regarding Homosexuality and Gay and Lesbian Issues. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1); 201-209.
- Swank, E., Raiz, L., Faulkner, C., Faulkner, S. y Hesterberg, L. (2008). Comfort with Gays and Lesbians after a Class Discussion on Homophobia. *American Journal of Sexuality Education*, 3; 255-276.
- Wernick, L. J.; Kulick, A.; Dessel, A. y Graham, L. F. (2016). Theater and dialogue to increase youth's intentions to advocate for LGBTQQ people. *Research on Social Work Practice*, 26(2); 189-202.
- Wyatt, T.; Oswald, S.; White, C. y Peterson, F. (2008). Are tomorrow's teachers ready to deal with diverse students? Teacher candidates' attitudes toward gay men and lesbians. *Teacher Education Quarterly*, 35(2); 171-185.

Webgrafía

- Abril, P., Amigot, P., Botía, C., Domínguez-Folgueras, M., González, M. J., Jurado-Guerrero, T., Lapuerta, I., Martín-García, T., Monferrer, J., y Seiz, M. (2015). Ideales igualitarios y planes tradicionales: análisis de parejas primerizas en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 150; 3-22. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.150.3>
- Bacete, R. y Gartzia L. (2016). Paternidades positivas: Cambios y retos en la implicación de los padres en la crianza y la corresponsabilidad. Bilbao: Departamento de Empleo y Políticas Sociales, Gobierno Vasco. Disponible en: http://www.euskadi.eus/web01-a2guraso/es/contenidos/informacion/gura_investigacion_paternidad/es_def/index.shtml
- Castells, M. (s.f.). Internet y la sociedad en red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. UOC. Disponible en: <http://cort.as/yE3A>
- Connecting Women Leaders in Technology. ISACA. Disponible en: <http://cort.as/yAda>
- Crecimiento Inteligente (16/05/2012). Comisión Europea, Europa 2010. Disponible en: <http://cort.as/yJ5T>
- EIGE European Institute for Gender Equality. Gender Statistics Database. Gender Equality Index. Scores of the Gender Equality Index and its domains and subdomains 2012. Disponible en: <http://cort.as/yJ2q>
- de Stefano Barbero, M.; Puche Cabezas, L.; Pichardo Galán, J.I. (2015) El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1); 49-60. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665004>
- Federación española de la felgtb. Disponible en: www.felgtb.org.
- INE Graduados en ciencias, matemáticas y tecnología por periodo. España y la UE-28 en Estadísticas de Educación y Formación Eurostat. Tanto por ciento respecto al total de graduados en cada sexo. Disponible en: <http://cort.as/yIc1>
- INE Publicaciones. Mujeres y Hombres en España Ciencia y Tecnología/ Sociedad de la Información (actualizado 14 de diciembre de 2016. Brecha Digital de género. Disponible en: <http://cort.as/yAdK>
- LOMCE Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado 10 de diciembre de 2013. 12886. Disponible en: (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>)
- Pichardo, J. I. (2015). Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de homofobia y transfobia. Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades. Disponible en: http://www.inmujer.gob.es/actualidad/Novedades-Nuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf)
- Platero, R. (Lucas) (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas. En *LES Online*, 2(2): 35-51. Disponible en: [http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=view&path\[\]=36&path\[\]=35](http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=view&path[]=36&path[]=35)
- National Center for Women & Information Technology. By the Numbers. Disponible en: <http://cort.as/yAdF>
- Pichardo, J. I. (2015). Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de homofobia y transfobia. Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades. Disponible en: [hachetetepe](http://www.inmujer.gob.es/actualidad/Novedades-</p></div><div data-bbox=)

Nuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf)
 Pilyoung K., Paola R., Linda C., Mayes, R., Feldman, J., Leckman F. and E Swain, J. (2014). Neural Plasticity in Fathers of Human Infants. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4144350/>
 Platero, R. (Lucas) (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas. En LES Online, 2(2): 35-51. Disponible en: [http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=view&path\[\]=36&path\[\]=35](http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo&page=article&op=view&path[]=36&path[]=35))
 Takács, J. (2006). Social exclusion of younglesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe. Brussels: ILGA-Europe. Disponible en <https://www.salto-youth.net/downloads/4-1948/ReportSocialExclusionIGLYOilga.pdf>?
 UNESCO (2016). Out in the open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression. Paris: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. Disponible en: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

Unesco 2016 Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Resumen sobre género. Creación de futuros sostenibles para todos. Disponible en <http://cort.as/yAdB>
 Datos de UNICEF: Seguimiento de la situación de los niños y las mujeres Disponible en: <http://cort.as/yAd-UIT>: Comunicado de prensa. La UIT publica las cifras de 2016 de las TIC. Disponible en: <http://cort.as/yAcy>
 UNICEF (2012). Child INFO: Monitoring the situation of children and women. Disponible en: <http://www.childinfo.org/>
 Van Welsum, D., y Montaigner, P. (2007). ICTs and Gender. OECD: Working Party on the Information Economy. Disponible en: <http://cort.as/yJ-z>
 Women's Link Worldwide (2014). La trata de mujeres y niñas nigerianas: esclavitud entre fronteras y prejuicios. Disponible en: http://www2.womenslinkworldwide.org/wlw/new.php?modo=detalle_proyectos&dc=72



15: 149-152 Nov. 2017

Criterios de edición en la revista http

(Edition criteria in journal http)

Criterios de calidad informativa de la revista http como medio de comunicación científica

- La revista http cuenta con un consejo editorial compuesto por 45 investigadores, de los cuales 27 son profesorado internacional (de 17 países y un total de 22 doctores), además de contar con docentes de 18 universidades españolas (con un total de 18 doctores) e igualmente se nutre de un comité de medios de comunicación (español e internacional)
- La revista http informa a sus colaboradores del proceso en que se encuentra sus artículos (evaluación y selección), además de facilitar el procedimiento de revisión de los jueces
- La revista http ofrece en inglés los títulos, resúmenes y las palabras clave de todos sus artículos
- La revista http otorga un ejemplar a cada autor
- La revista http no tiene carácter lucrativo

Criterios de calidad científica de la revista http

- La revista http somete todos sus artículos a evaluaciones previas de los miembros del consejo editorial y de investigadores independientes
- La revista http somete al sistema de evaluación ciega por pares (referee) con idea de garantizar el anonimato de los autores. El manuscrito se envía al menos a dos revisores. En caso de discrepancia entre los evaluadores se solicita una nueva revisión
- La revista http informa de la decisión del consejo editorial (como máximo en tres meses) incluyéndose las razones y el dictamen para su aceptación, revisión o bien rechazo de los artículos presentados
- La revista http informa a los autores de los artículos no aceptados, ya sea por no contar con el informe favorable o no ajustarse a la línea editorial

▪ La revista http se nutre de un organigrama compuesto por un Consejo Editorial, Consejo Científico y Consejo Técnico, además del elenco propio de la revista

Información estadística para el nº 15 de la revista http

Número de trabajos recibidos: 20

Número de trabajos aceptados: 10 (50%)

Países implicados: 4 (Argentina, Brasil, Italia y España) Comunidades de España implicadas: Andalucía, Madrid y País Vasco.

Número de indizaciones en bases de datos internacionales especializadas: No existe

Tirada 50 ejemplares (impresos); disponible en: www.gruposeducom.com

Plantilla de evaluación de artículos

1. Datos sobre el artículo

Título:

Fecha de recepción

Fecha de envío para evaluación

Fecha recibido por el evaluador

Fecha de información o devolución al autor

2. Evaluación (Criterios)

▪ En cuanto a la obra

Título

(Encierra la idea principal de texto, expresa la intención del trabajo)

Resumen

(Ha de ser un sumario del artículo, hace reconocer

al lector lo más importante, es preciso en cuanto a la presentación de los contenidos)

Palabras clave

(Facilita la consulta en bases de datos, evita palabras genéricas)

Introducción

(Se justifica el trabajo de forma coherente, invita a la lectura, presenta la importancia y relevancia del artículo)

Cuerpo del trabajo

(Son válidas las consideraciones teóricas y metodológicas del trabajo, existe un uso correcto de la lengua y utiliza un dominio de vocabulario específico, posee capacidad de comunicación escrita, hay organización interna, así como coherencia, es original, se cita adecuadamente, existen referentes teóricos, cuenta con aportaciones sustanciales, queda clara cuáles son las intenciones del trabajo)

Notas

(Si existieran han de ser consideradas para aclarar un aspecto señalado)

Conclusiones

(Constituyen una reflexión de los resultados o es una invitación a seguir indagando, posee relación con lo redactado en el texto, aporta algo singular)

Bibliografía

(Se ajusta a la normativa y están acorde con la temática, existen referencias recientes, nacionales y extranjeras, es coherente, se puede añadir webgrafía que aporte contenidos)

▪ En cuanto a los contenidos

Originalidad

(Existe aportaciones relevantes al área de conocimiento, cuenta con dominio de conocimientos)

Organización

(Existe organización interna de los contenidos)

Capacidad de razonamiento

(Existe capacidad para razonar y ofrecer argumentos)

Contribución

(Existe contribuciones relevantes al área de conocimiento)

Pertinencia

(Existe pertinencia a la temática de la revista)

Cumplimiento

(Se cumplen las normas de la revista http)

▪ **Apreciación general**

(Alguna valoración en algún apartado en cuanto a la forma o contenido)

(Escala)

	Excelente	Bien	Regular	Deficiente	Observaciones
--	-----------	------	---------	------------	---------------

3. Decisión

▪ Publicable sin modificaciones (OBSERVACIONES) -El trabajo sin observaciones-

▪ Publicable con modificaciones (OBSERVACIONES) -El trabajo precisa revisión de forma; el trabajo precisa revisión de contenidos; determinar el grado de modificación y señalarla)-

▪ No publicable (OBSERVACIONES) -El trabajo precisa de reelaboración o reescritura)

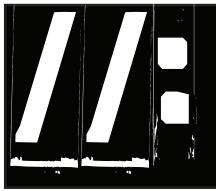
(El evaluador o evaluadora puede utilizar hojas adicionales para argumentar sus criterios)

4. Datos del evaluador

Nombre y apellidos

Institución

Área de conocimiento



15- 2º Semestre
 Nov. de 2017

Normas de publicación en la revista http

La Revista «http» del grupo EDUCOM (Educación y Comunicación; perteneciente al grupo de investigación HUM 818 adscrito al Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz), es una publicación de ámbito nacional e internacional interdisciplinar de carácter científico-académico y divulgativo, que pretende fomentar el intercambio de ideas y trabajos en el campo de los medios y los nuevos media aplicadas a la educación y de formación en general. La revista se publica en versión papel y electrónica.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Deberán tratar temas relacionados con los medios de comunicación o las TICs aplicadas a la educación y que versen fundamentalmente sobre proyectos, investigaciones, reflexiones, propuestas o experiencias.
2. Los trabajos deberán ser inéditos.
3. Estructura: a) Para artículos de la monografía deberá utilizarse en procesador de texto compatible con Microsoft Word. La extensión será de 4000 a 6000 palabras en DIN A-4, márgenes de 2 cm. por lado (superior, inferior, derecho e izquierdo), fuente Time New Roman tamaño 12 sencillo, incluyendo referencias, tablas, gráficos y figuras. b) Para artículos de carácter divulgativo deberá utilizarse en procesador de texto compatible con Microsoft Word. La extensión será

de 2000 a 3000 palabras en DIN A-4, márgenes de 2 cm. por lado (superior, inferior, derecho e izquierdo), fuente Time New Roman tamaño 12 sencillo, incluyendo referencias, tablas, gráficos y figuras.

4. En la primera página debe figurar el título del artículo (en español y en inglés), nombre y apellidos del autor o autores seguido del nombre del centro de trabajo habitual y dirección postal, así como una dirección de correo electrónico de contacto. Al comienzo del trabajo deberá aparecer un resumen del mismo (en español e inglés) con una extensión máxima de 150 palabras, cada uno, incluyendo descriptores (palabras claves) del artículo en español e inglés.

5. Deberán presentarse los ficheros gráficos utilizados en el artículo en formato jpg de alta calidad, tiff, psd o similar, siempre que el artículo no haya sido confeccionado con el programa de edición de textos Microsoft Word.

6. No se admiten notas a pie de página. Si se necesita realizar alguna referencia, se incluirá al final del texto (notas).

7. Las referencias en el texto se harán indicando el apellido del autor y, entre paréntesis, el año de publicación original. Ejemplo: Gómez (1990), o ambos entre paréntesis: (Gómez, 1990); si son más de dos autores (Gómez y otros, 1990).

8. Los trabajos deberán ir acompañados de la lista de referencias correspondiente. Todas las referencias citadas en el texto deben aparecer en la lista con el mismo tipo de letra y color de que el resto del texto, y presentadas por orden alfabético, se ajustarán a las normas de la American Psychological Association (APA); valgan estos ejemplos:

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Artículo de revista (un autor): Llorente, M.C. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Revista Pixel-Bit*, 31; 121-130.

Artículo de revista (2-3 autores): Flores, R. & Romero, R. (2008). Las emociones en el niño autista a través del cómic: estudio de caso. *Revista Pixel-Bit*, 33; 5-28.

Artículo de revista (más 3 autores): Cabero, J.; Morales, J.A. & otros (2008). Creación de una guía de autoevaluación de centros de recursos universitarios de producción TICs en la enseñanza. *Revista Pixel-Bit*, 32; 35-53.

LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBRO

Libros completos: Bartolomé, A. (2008). *Video digital y educación*. Madrid: Síntesis.

Capítulos: Prendes, M.P. (2006). Internet aplicado a la educación: estrategias didácticas y metodologías, en Cabero, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mc-Graw-Hill; 205-222.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

Del Moral, M.E. & Villalustre, L. (2009). Evaluación de prácticas docentes universitarias desarrolladas en entornos virtuales. *Revista Pixel-Bit*, 34; 151-163 (<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/11.html>) (01-11-09).

9. Se utilizará un lenguaje no sexista.

10. Una vez el artículo es aceptado, al autor se le hace llegar una prueba de imprenta para su corrección.

Pares académicos de la revista http

Emiliano Bevilacqua. Departamento de Storia Società e Studi sull'Uomo. Università del Salento. Italia.

Renato Fontana, Departamento de Comunicazione e Ricerca sociale, Sapienza Università de Roma.

Dra. Ana Isabel García. Departamento de Filosofía, Sociología y Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de León. España.

Marco Centorriño. Docente de Sociología de la Comunicación. Departamento de Civiltà Antiche e Moderne. Università de Mesina. Italia.

Dra. Ana María Gallardo Guerrero Universidad Católica de Murcia, Facultad de Deporte. España.

Carlos Gago Hurtado. Departamento de Economía General. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Jerez Universidad de Cádiz. España.

Dra. Silvia González. Departamento de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Cádiz. España.

Dra. Gema González. Facultad de CC. Económicas y Empresariales. Departamento de Economía General. Universidad de Cádiz. España.

Andrea Lombardinilo. Departamento de Scienze Filosofiche ed Economico-Quantitative. Università de Studi G'Annunzio Chieti Pescara. Italia.

Pilar López Ortega. Departamento de Economía General. Facultad de Ciencias del Trabajo. Universidad de Cádiz, Algeciras. España.

Maria Giovanna Onorati. Departamento de Scienze Umane e Sociali. Universidad della Vallée d'Aosta, Université de la Vallée d'Aoste . Italia.

Dra. Raquel Puertas Hernández. Pedagoga en la Asociación de mujeres de Extremadura I+D. España.
Gabriel Robles Gavira. Sociología de la Desviación. Criminología. Facultad de Derecho. Universidad de Cádiz. España.

Sarah Siciliano. Storia Società e Studi sull'Uomo. Università del Salento. Universidad del Salento. Italia.

Ferdinando Spina. Storia Società e Studi sull'Uomo. Università del Salento. Universidad del Salento. Italia.

Montserrat Vargas Vergara Departamento de Historia, Geografía y Filosofía.

