



---

# Universidad de Valladolid

E. U. DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

## **DISCRIMINACIÓN O IGUALDAD. LA EDUCACIÓN EN EL RESPETO A LA DIFERENCIA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

Presentada por SOFÍA DÍAZ DE GREÑU DOMINGO  
para optar al grado de  
doctora por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:  
DR. D. LUIS M. TORREGO EGIDO  
DRA. DÑA. ROCÍO ANGUITA MARTÍNEZ



PROGRAMA DE DOCTORADO:

**“Diversidad y desarrollo socioeducativo”**

**Segovia, 2010**



## **AGRADECIMIENTOS:**

Deseo sinceramente agradecer la colaboración de los alumnos y alumnas, profesores y profesoras de los centros educativos en los que esta investigación ha transcurrido, especialmente la de mi compañera María Silvia.

Afortunadamente no me he sentido sola. Varias personas me han acompañado en el proceso. Sin su ayuda incondicional este estudio no hubiera podido realizarse. Luis ha sido mucho más que mi director de tesis. Es un ejemplo de trabajo e ilusión. Tanto él como Rocío han guiado mis pasos en esta aventura de aprendizaje, logrando que confiara en mis posibilidades.

Mi madre, la mejor de mis amigas y la mejor de mis maestras me ha enseñado que luchar merece la pena. Mi abuela me hizo comprender que cierta parte de la historia no debía repetirse. La llevaré siempre en mi corazón.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b><i>CAPÍTULO I: HISTORIA DE LA DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE SEXO.</i> .....</b>	<b>15</b>
1. El mundo femenino antes del siglo XVI. ....	18
1.1. Civilizaciones antiguas.....	18
1.1.1. Culturas arcaicas. ....	19
1.1.2. Grecia. ....	21
1.1.3. Roma. ....	25
1.2. El Medioevo y los albores del Renacimiento.....	27
2. Evolución de la situación en la Edad Moderna. ....	31
2.1. Siglo XVI. ....	32
2.2. Siglo XVII.....	33
2.3. Fin del Antiguo Régimen. ....	35
3. Lucha por la igualdad. Feminismos en la época contemporánea. ....	37
3.1. Tránsito al Nuevo Régimen.....	38
3.1.1. Revolución en Francia.....	38
3.2. Segunda ola del feminismo norteamericano. ....	39
3.3. Sufragismo inglés y su influencia. ....	40
3.4. Socialismo y feminismo. ....	43
3.4.1. Feminismo utópico.....	44
3.4.2. Feminismo marxista y anarquista.....	44
3.5. Principales acontecimientos en el siglo XX.....	46
3.5.1. Revoluciones y guerras. ....	46
3.5.2. Totalitarismos.....	50
3.6. Últimas tendencias. Feminismos a partir de los años setenta.....	53
4. Estado actual a nivel global.....	56
4.1. Países en vías de desarrollo. ....	57
4.2. Situación en los países desarrollados. El caso particular de España.....	60

4.3. Avances. Organizaciones en defensa de los derechos de las mujeres.	67
4.4. Investigaciones en España.	70
5. Reflexión final.	74

**CAPÍTULO II: HOMOSEXUALIDAD. ANTECEDENTES DE LOS TABÚES Y ESTEREOTIPOS.** ..... 77

1. Sociedades primitivas y culturas ancestrales.	81
2. Mundo clásico.	84
2.1. Grecia.	84
2.2. Roma.	85
3. Religiones y homosexualidad.	88
3.1. Tradición judeocristiana.	88
3.2. Islamismo, hinduismo y filosofías orientales.	89
4. Medioevo y modernidad.	90
4.1. Edad Media.	90
4.2. Inquisición.	93
4.3. Edad Moderna.	95
4.3.1. Renacimiento.	95
4.3.2. Siglo de las luces.	96
4.4. Siglo XIX.	97
4.4.1. Estigmatización del hecho homosexual.	98
4.4.2. Despertar del movimiento: pioneros en la defensa de sus derechos.	100
4.5. El siglo XX.	101
4.5.1. Represión. Guerras y totalitarismos.	101
5. Mundo actual. Movimiento de Liberación.	104
5.1. Explosión en los años setenta.	104
5.1.1. Relación de los movimientos de liberación gay con los feministas. Mujeres homosexuales.	105
5.2. Avances y organizaciones a nivel mundial.	108
5.3. Situación en España.	110
5.3.1. Origen.	110
5.3.2. Organizaciones en defensa de los derechos de los LGTB (Lesbianas, gays, transexuales y bisexuales).	111
5.4. Investigaciones.	113
6. Homofobia en la era de la globalización.	116
7. Reflexión final.	120



**CAPÍTULO III: ADOLESCENTES HOY. ACTITUDES ANTE LA CUESTIÓN DE GÉNERO Y DE ORIENTACIÓN SEXUAL. EL CAMINO HACIA LA COEDUCACIÓN. .... 123**

1.-Desarrollo moral. Psicología adolescente. ....	126
1.1. Valores predominantes y circunstancias que rodean al alumnado. ....	127
1.2. Estadios de Kohlberg y Gilligan. ....	130
2. Preconceptos, representaciones de la cuestión de género y orientación sexual.....	132
2.1. Predisposición frente a las cuestiones de género.....	132
2.1.1. Estereotipos en torno a lo femenino.....	133
2.2. Concepción de la diversidad afectivo-sexual. ....	136
2.2.1. Estereotipos relativos a la homosexualidad. ....	136
2.3. Adolescencia y homosexualidad. ....	140
2.3.1. Problemática social y personal.....	142
3. Elementos de discriminación en la escuela mixta. ....	143
3.1. Currículum explícito. ....	144
3.2. Currículum oculto. ....	144
3.3. Ocultación del hecho homosexual.....	147
3.4. Actitudes del profesorado.....	149
3.5. Obstáculos del sistema. ....	152
4. Coeducación.....	153
4.1. Antecedentes de la coeducación: escuela segregada y mixta. ....	153
4.2. Escuela coeducativa. ....	155
5. Avances. Nuevas tendencias. ....	156
5.1. Contexto legislativo.....	157
5.2. Proyectos e investigaciones educativas.....	158
5.2.1. Proyectos para reconocer la diversidad afectivo-sexual.....	160
5.3. Congresos y seminarios de educación no sexista de educación no sexista.....	163
5.4. Acción sindical y formativa. ....	164
6. Discriminación y construcción de la Historia y otras Ciencias Sociales.....	172
6.1. Análisis de las bases epistemológicas del currículum de Historia en enseñanza secundaria. ....	173
6.1.1. Género e Historia. ....	173
6.1.2. Género e Historia del Arte. ....	177
6.1.3. Género y Geografía.....	178
6.1.4. Género y otras materias afines. ....	180
7. Materiales y recursos.....	182
7.1. Género. ....	182
7.2. Orientación sexual.....	186
8. Valoración general. ....	189

**CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.  
DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y SU DINÁMICA..... 193**

1. Marco teórico. Metodología cualitativa o naturalista.....	194
2. Diseño del estudio. Obtención de datos. ....	197
2.1. Preguntas que se plantean. ....	197
2.2. Criterios éticos. ....	198
2.3. Instrumentos. Justificación de su empleo y fases.....	200
2.3.1. Valoración de actitudes y conocimientos del alumnado antes de la intervención docente. ....	201
2.3.1.1. Cuestionario. Descripción, objetivos y muestra.....	201
2.3.1.2. Diarios de observaciones: en el aula y fuera del aula. Objetivos y circunstancias. ....	208
2.3.1.3. Dilemas éticos.....	217
2.3.1.4. Colaboración de otros/as docentes y/o investigadores/as. ....	225
2.3.2. Valoración de actitudes y conocimientos del alumnado durante la intervención docente. ....	226
2.3.2.1. Entrevistas y debates.....	227
2.3.2.2. Diario de observación de la profesora y cuaderno de rotación del alumnado.....	228
2.3.2.3. Análisis de documentos: cuadernos, exámenes y trabajos de investigación. ....	228
2.3.3. Valoración de actitudes y conocimientos del profesorado.....	229
2.3.3.1. Diarios de observación no participante.....	229
2.3.3.2. Registro de anécdotas. ....	232
2.3.3.3. Diario de observación participante en seminarios de formación. Entrevistas, debates y análisis de documentos. ....	233
2.3.3.4. Colaboración de otros/as docentes y/o investigadores/as. ....	240
2.3.3.5. Análisis de circunstancias imprevistas en el desarrollo del proyecto didáctico.....	241
2.3.4. Diario de investigación. ....	242
2.4. Modificaciones en el curso de la investigación. Cronogramas. ....	244
3. Credibilidad del estudio. ....	249
3.1. Credibilidad: validez interna. ....	249
3.2. Transferibilidad: validez externa y generabilidad. ....	251
3.3. Dependencia: fiabilidad. ....	252
3.4. Confirmabilidad: objetividad. ....	254
4. Proceso de análisis de datos. ....	254

**CAPÍTULO V: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS. ACTITUDES Y PREDISPOSICIÓN DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO EN TORNO AL GÉNERO Y A LA ORIENTACIÓN SEXUAL..... 257**

1. Cuestionario.....	258
1.1. Resultados.....	261
2. Observaciones en el aula.....	272
2.1. Valoración de las conductas del alumnado en el aula: observación participante y no participante.....	272
3. Dilemas.....	291
3.1. Descripción de las respuestas.....	291
4. Interpretación de los datos obtenidos para el alumnado.....	295
4.1. Desarrollo ético entre el alumnado.....	295
4.1.1. Aceptación de la diferencia. Actitudes con respecto al género y a la orientación sexual. Conciencia de la discriminación.....	298
4.2. Carencias formativas: concepción parcial de la Historia.....	300
5. Interpretación de los datos obtenidos para el profesorado.....	302
5.1. Conclusiones del registro de anécdotas. Estereotipos y comportamientos.....	302
5.2. Valoración de las observaciones externas y los seminarios.....	312
5.2.1. Rutinas en el proceso de enseñanza de la Historia.....	313
5.2.2. Actitudes del profesorado.....	315
5.2.3. Conocimientos y prejuicios. Tratamiento de la igualdad.....	319

**CAPÍTULO VI: UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA NO DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN SEXUAL. OPRESIÓN Y LUCHA A LO LARGO DE LA HISTORIA..... 327**

1. Justificación. Estructura del proyecto.....	329
2. Contexto. Encuadre en la Programación General.....	334
2.1. Adecuación al contexto de los centros educativos de enseñanza secundaria.....	334
3. Objetivos.....	335
3.1. Relación con los objetivos generales de etapa.....	336
3.2. Relación con los objetivos específicos de la asignatura.....	336
3.3. Objetivos específicos y su contribución a la adquisición de competencias básicas.....	337
4. Contenidos. Unidades didácticas.....	339
4.1. Esquema de contenidos y descripción del formato.....	339
4.2. Justificación de la secuenciación propuesta. Relación con los contenidos de Historia.....	342
4.3. Desarrollo curricular de las unidades didácticas.....	344
4.4. Contenidos mínimos.....	349

5. Metodología. Estrategias didácticas. ....	350
5.1. Consideraciones generales. ....	350
5.2. Organización de las sesiones. Distribución del tiempo. Agrupamientos. ....	353
5.3. Organigrama de actividades: iniciación, desarrollo y profundización. ....	354
5.3.1. Breve descripción de las actividades multimedia. ....	356
5.4. Actividades complementarias: trabajos de investigación. Recursos. ....	358
5.5. Otras posibles estrategias. ....	360
6. Evaluación del alumnado. ....	360
6.1. Relación con los criterios generales. ....	361
6.2. Criterios específicos. Concreción. ....	361
6.3. Procedimientos e instrumentos. ....	362
6.3.1. Diagnóstico inicial. ....	362
6.3.2. Evaluación continua. ....	363
6.3.3. Evaluación final. ....	363
6.3.3.1. Trabajos de investigación. ....	363
7. Valoración del proyecto. ....	364

***CAPÍTULO VII: PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO DIDÁCTICO. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA. .... 367***

1. Circunstancias concretas. ....	368
1.1. Centro en el que se desarrolló el proyecto. ....	368
1.1.1. Contexto social. ....	369
1.1.2. Alumnado. ....	370
1.1.3. Profesorado. Convivencia. ....	371
1.2. Objetivos del Proyecto Educativo de Centro y de la Programación del Departamento de Geografía e Historia. ....	373
1.3. Nivel. La diversidad en el grupo de referencia. ....	373
1.4. Metodología. ....	377
2. Descripción de lo acontecido en el aula. La doble perspectiva profesora-alumnado. ....	379
2.1. Iniciación. ....	379
2.2. Desarrollo de las primeras unidades didácticas. ....	387
2.3. Segunda parte. ....	394
2.4. Últimas unidades didácticas. ....	398
2.5. Epílogo. ....	407
3. Evaluación del alumnado. ....	412
3.1. Resultados. ....	412
3.1.1. Diagnóstico inicial. ....	412
3.1.2. Evaluación continua. ....	416
3.1.3. Evaluación final. ....	418

3.1.3.1. Trabajos de investigación.....	422
4. Aplicación en otros centros educativos.....	425
5. Evaluación de la experiencia.....	427

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>431</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>447</b>

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Congresos y seminarios en materia de género desde 1989 hasta 2003.....	163
Cuadro 2. Actividades formativas de los CFIES en Castilla y León. Curso 2008/9.....	171
Cuadro 3. Esquema del diario de investigación .....	243
Cuadro 4. Cronograma de la primera fase. Sin intervención. ....	245
Cuadro 5. Cronograma de la segunda fase. Con intervención. ....	247
Cuadro 6. Fecha de elaboración de los instrumentos .....	248
Cuadro 7. Análisis de datos.....	255
Cuadro 8. Personajes importantes en la historia citados por el alumnado. ....	271
Cuadro 9. Unidades didácticas del proyecto. ....	339
Cuadro 10. Organigrama de actividades del proyecto didáctico.....	355

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Temática de las opiniones de la revista FETE-UGT (2004-2007) .....	165
Gráfico 2. Cursos y actividades formativas. FETE-UGT (2004-2008).....	166
Gráfico 3. Temática de las opiniones de la revista TE.CCOO (2004-2008) .....	166
Gráfico 4. Cursos y actividades formativas. TE.CCOO (2005-2008).....	167
Gráfico 5. Temática de las opiniones de la revista ANPE (2001-2007).....	167
Gráfico 6. Cursos y actividades formativas. ANPE (2001-2007) .....	168
Gráfico 7. Valoración de cualidades personales.....	262
Gráfico 8. Discriminación de las mujeres. ....	264
Gráfico 9. Discriminación de las personas homosexuales. ....	265
Gráfico 10. Conocimiento de ciertos términos.....	267
Gráfico 11. Participación activa en la historia.....	269

## **IMÁGENES**

Imagen 1. Página inicial del programa.....	258
Imagen 2. Cuestionario. ....	259
Imagen 3. Ficheros de texto generados. ....	259
Imagen 4. Tablas generadas con los datos numéricos.....	260
Imagen 5. Opiniones. ....	260
Imagen 6. Registro de datos una vez contestado el cuestionario. ....	261
Imagen 7. Presentación de cada unidad.....	341
Imagen 8. Imágenes significativas de las presentaciones.....	341
Imagen 9. Ejemplo de actividad con hotpotatoes.....	342
Imagen 10. Página web de inicio.....	342

## **ANEXOS (incluidos en CD)**

- Anexo I. Cuestionario con formato.
- Anexo II. Diario de observación en el aula.
- Anexo III. Diario de observación externa.
- Anexo IV. Registro de anécdotas.
- Anexo V. Diario de los seminarios de formación.
- Anexo VI. Proyecto didáctico. Unidades didácticas interactivas.
- Anexo VII. Trabajos de investigación del alumnado.
- Anexo VIII. Diario de investigación. Intrahistoria de la elaboración de la tesis doctoral.

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis, que ahora se presenta, pretende aportar nuevas perspectivas en la enseñanza de la Historia en los institutos de enseñanza secundaria, adecuándola a los tiempos en que vivimos. El proyecto nació en el marco del departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid donde se viene desarrollando desde el curso 2004/5 un programa de doctorado con el título *Diversidad y desarrollo socio-educativo*. El programa está integrado por tres líneas de investigación, una de las cuales figura con el título de *Educación y derechos humanos*.

La doctoranda, que presenta ahora su tesis, ha tenido la suerte de contar con la tutela de un profesor y una profesora de dicho Departamento, de sobrada y reconocida competencia profesional, que han demostrado, a través de sus investigaciones, el compromiso con la lucha por la igualdad desde el ámbito educativo. De esta forma, había que aprovechar la oportunidad e iniciar un trabajo cuyo hilo conductor es el reconocimiento de la igualdad como principio universal.

**“Por naturaleza, no hay ningún ser humano que haya sido dotado con una porción más grande de derechos que lo haga superior a los otros. Uno de los errores más injuriosos y perniciosos para una sociedad es el de creer que unos han nacido para mandar y otros para servir...La naturaleza, lejos de ser una madrastra, es la madre común..., y en consecuencia toda desigualdad que se haya introducido en nuestra sociedad procede de nosotros y no de ella.”**  
V. Russo, abogado de Nápoles perseguido por sus ideas revolucionarias. Siglo XVIII (Fernández García, 2002: 39).

Estamos en el siglo XXI y la igualdad de derechos sigue siendo un horizonte que debemos alcanzar. Por ello, consideramos necesario abordar ciertas cuestiones que aún no se han resuelto satisfactoriamente.

## **1. Justificación.**

En los países desarrollados, a partir de los años setenta se puede apreciar un gran avance en la conquista de los **derechos de las mujeres y las personas homosexuales** que durante siglos han soportado el peso de una cultura androcéntrica excluyente y marginadora. Esas revoluciones se han ido poco a poco extendiendo al conjunto del planeta y miles de personas se esfuerzan cada día por conseguir la igualdad plena.

A pesar de ello, **todavía hoy, el proceso de emancipación femenina y el respeto hacia las minorías sexuales siguen siendo una utopía.** En el Tercer Mundo muchas niñas permanecen sin escolarizar, sufren episodios de violencia y a casi todas les espera un futuro en dependencia. En los países ricos las mujeres acceden poco a poco al mercado laboral pero siempre en inferioridad de condiciones, se les exige más a cambio de menos. Aunque la situación no adquiere tintes tan dramáticos como en los países pobres, los avances siguen estando muy lejos de la igualdad efectiva.

La mujer es la principal víctima de la violencia doméstica, de acoso laboral, de discriminación familiar, etcétera. Por otra parte, el rechazo hacia la homosexualidad de una forma más o menos violenta se manifiesta en todo el mundo. El 4 de julio de 2005 se aprobó, por primera vez en la historia de nuestro país, una ley que regula los matrimonios entre personas del mismo sexo. Esta ley, no exenta de polémica, es el resultado de reivindicaciones históricas de varios colectivos y sin duda una demanda de una parte cada vez más importante de la ciudadanía. Sin embargo, las organizaciones pro-derechos de las personas homosexuales mantienen que este gran avance en los derechos legales no va aparejado con la conquista de los derechos sociales. **La homosexualidad no es asumida socialmente.** En este terreno los logros han sido más lentos por lo que puede considerarse que el camino es aún largo. **Miles de personas en el mundo y en nuestro país sufren las consecuencias de esta discriminación.** De hecho, todavía existen naciones donde la homosexualidad se considera delito.

Los informes sociológicos ponen de manifiesto que **la desigualdad está estrechamente vinculada a la pobreza y a las carencias educativas.** En los últimos años se han publicado numerosas investigaciones educativas referentes a la desigualdad de género. En ellas se exponen proyectos cuyos contenidos deben abordarse desde un punto de vista transversal y multidisciplinar. Existen pocos trabajos que traten la temática desde las diferentes materias. Por otra parte, dichos estudios no suelen relacionarse con la discriminación por razón de orientación sexual, algo que, como explicamos a continuación, está estrechamente ligado a lo anterior.



Las manifestaciones sexistas van acompañadas en la mayoría de los casos de homofobia y **existe un componente cultural común a ambos tipos de opresión**. Las últimas teorías en la investigación de género señalan que **la diferencia se ha utilizado históricamente para establecer jerarquías de poder**, restringiendo a ciertas personas la participación en los bienes sociales, económicos y culturales. Si miramos hacia el pasado, observaremos **que estas restricciones, que han afectado a las mujeres, también pueden aplicarse a las personas homosexuales**. La condición femenina y homosexual era y es motivo para privar a un ser humano de los más elementales derechos: incluso el de la vida (recordemos que el feminicidio no ha desaparecido y tampoco las ejecuciones de homosexuales). En el caso de la homosexualidad, ha existido la posibilidad de ocultarse, por eso, no debe extrañarnos que, todavía hoy, la declaración pública de esta orientación sea un acto heroico, incluso en los países más tolerantes.

**Esta investigación sigue la línea de los trabajos de género, en el ámbito educativo**. Se pretende, modestamente, cubrir varios vacíos: en primer lugar, **evaluar la situación al respecto en entornos reales** en la primera década del siglo XXI y comparar esta situación con la de los primeros pasos de la década de los ochenta; en segundo lugar **valorar la predisposición** para trabajar estos temas en las aulas de los dos grupos de personas implicadas en mayor medida en el proceso educativo formal: **alumnado y profesorado**; en tercer lugar **realizar un planteamiento didáctico concreto** desde la perspectiva de la enseñanza de una asignatura (la Historia) en Enseñanza Secundaria, materia que imparte la investigadora, en cuarto lugar **incorporar la diversidad afectivo-sexual**, teniendo en cuenta las investigaciones realizadas, estableciendo una relación con la discriminación femenina y estudiarla desde un punto de vista académico, aparte de humano. Existen, como se ha mencionado, coincidencias históricas en los elementos de opresión: **marginación, dificultad para acceder a recursos y posibilidades, rechazo social y problemas afectivos**. Ambos grupos deben aunar esfuerzos para el bien común y no abrir frentes independientes para acabar con la tradicional exclusión de las esferas de poder. Durante mucho tiempo los sectores dominantes han afirmado defender los intereses generales (Aguilar, 2009). Sin embargo, no eran, desde luego, los intereses de los dos grupos a los que nos hemos referido. Por esa razón, para cambiar esas tendencias **es tan importante que se produzca la intervención en la toma de decisiones**.

La condición homosexual introduce un punto de vista en la concepción del mundo, **se supera con ello la dicotomía entre lo masculino y lo femenino**. Esto permite la aproximación al concepto de persona. En quinto lugar, los objetivos de esta tesis quieren ir más allá de las disquisiciones teóricas, por ello **se va a experimentar el proyecto en el aula**, integrándolo en el

currículum. Con su puesta en práctica podremos valorar las reacciones generadas y su contribución a la consecución de objetivos generales.

En definitiva, se buscan respuestas a inquietudes profesionales y personales: ¿Qué se puede aportar en clase de Historia para contribuir a la igualdad? ¿Será efectiva la acción emprendida? ¿Qué obstáculos se hallarán?

Esta tesis se inició por varios motivos. Se partía de la idea de que **es necesario, en la labor docente, un mejor conocimiento de los elementos socio-educativos e históricos que generan desigualdad** e impiden el libre desarrollo de la personalidad del individuo y el progreso humano. En segundo lugar, es una obligación **profundizar en los conocimientos de la ciencia histórica que sigue omitiendo aspectos fundamentales**. En tercer lugar, supone un reto intelectual **avanzar en la comprensión de la diversidad y heterogeneidad de la naturaleza humana** cuyos miembros han estado sujetos a la cultura de la “homogeneización”. **La diversidad siempre y cuando sea respetada, ha de ser fuente de riqueza y fortalecimiento, no de conflictos.**

La educación en el respeto y la convivencia es fundamental. El reconocimiento de la diversidad es imprescindible para lograr este objetivo. En ciertos sectores educativos se relega la educación en valores al ámbito familiar y sin embargo, es imposible impartir exclusivamente conceptos. Es necesario conocer a otras personas y aprovechar todo lo que puedan aportarnos. La objetividad absoluta no existe. No olvidemos que somos seres humanos y no máquinas de enseñar y aprender. Los valores van unidos a los conceptos. **Al aprender no sólo acumulamos conocimientos sino que nos vemos obligados a situarnos en un plano superior desde el punto de vista moral.**

La elección del tema fue profundamente meditada. La cuestión era relevante dado que se trata de una preocupación creciente en diversos ámbitos y la investigación debe estar fundamentalmente dirigida a la mejora social. Por otra parte, los planteamientos eran factibles para la investigadora. Su actividad docente en **diversos institutos de Educación Secundaria** hacían posible iniciar una aventura en la que **la reflexión se produjera desde dentro, es decir, a partir de la práctica educativa diaria extraer conclusiones sobre las formulaciones teóricas existentes y la posibilidad real de llevar a cabo proyectos de igualdad.**

Pero fueron fundamentalmente **motivaciones personales** las que decantaron a la investigadora por este tema dado que había otros retos profesionales por los que podía haber optado. No fue su condición de mujer la causa sino más bien una serie de experiencias en el ámbito familiar. Las mujeres de su

familia han pasado desapercibidas, los visibles eran los hombres. Pero el motor, las que conseguían que todo llegase a funcionar eran ellas: su madre, su abuela, su tía...Ellas realizaban sin quejarse las **“tareas propias de su sexo”, como esposas, madres, amas de casa**. Su valía intelectual nunca fue reconocida. Mención especial merece su abuela, una mujer con muy poca preparación cultural debido al ambiente en el que hubo de vivir: un pueblo pequeño, una época difícil (guerra, posguerra)... pero con una gran intuición y dotes de sacrificio. Era una mujer exteriormente atada a todos los convencionalismos de su época y su situación. Cumplió siempre lo que se espera de **“una mujer como Dios manda”** y mucho más. Pero sus pensamientos eran extraordinariamente modernos y libres. Ella fue la que forjó el destino de su hija y en gran medida el de la que ahora presenta este estudio.

Con respecto a la **homosexualidad también existen motivaciones humanas y personales**. Cuando iba al colegio había conocido a un chico al que llamaban “marica”; un insulto común, antes y ahora, en los centros educativos. A veces, los insultos se convertían en ensañamiento constante. Este chico era una persona encantadora, educada, amable, inteligente, buen estudiante...La investigadora pensaba que quizá esa fuera la razón de que los otros chicos –bastante menos educados, amables e inteligentes- lo rechazarán de su grupo, por lo que él siempre estaba con las chicas. El profesorado no intervenía, seguramente por desconocimiento. Entonces quien escribe esta tesis muy poco o nada sabía sobre homosexualidad, pero comprendía que era una gran injusticia. Fue pasando el tiempo y efectivamente aquel compañero poco a poco fue asumiendo su homosexualidad. **El recuerdo de su sufrimiento, de su marginación, de su soledad, que probablemente lo habrán acompañado toda la vida, unido al de otras historias que la investigadora iba conociendo y comprendiendo**, le impelían a no permanecer impasible.

Años más tarde, la autora de esta tesis había conseguido una plaza como docente en la enseñanza pública. Entonces, **comprendió que sus posibilidades de decisión e intervención habían aumentado y también, claro está, su responsabilidad**. Recordaba al niño maltratado, víctima de las burlas. Muchas cosas habían cambiado en la enseñanza, se oían continuamente bonitas palabras sobre la igualdad y sin embargo, algunas cosas, no todas afortunadamente, seguían igual y sobre todo observaba la aparición de nuevos peligros y que la mayoría de sus compañeros y compañeras seguían ignorando la cuestión. También observaba que cuando alguna profesora hablaba de la igualdad casi nadie la tomaba en serio. **Pero algo había cambiado, las leyes educativas estaban de su parte** incluso se reconocía la diversidad afectivo-sexual en el preámbulo. Sin pretender

manipular la opinión del alumnado, se sentía obligada a actuar tratando únicamente de que el alumnado conociese, aprendiese y respetase; nada más.

La investigadora se situaba ante una premisa fundamental, **en el ámbito educativo, se da por sentado que se ha asumido plenamente la igualdad como un derecho**. Numerosos trabajos de investigación así lo demuestran. Si esta idea, que contrasta dolorosamente con la realidad cotidiana, siguiera extendiéndose, no cabría ningún tipo de mejora y esto es lo que se trata de evitar.

## **2. Objetivos.**

Los objetivos de la tesis se exponen seguidamente: se persigue en primer lugar, realizar una síntesis o **estado de la cuestión** de las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento **sobre la evolución histórica de la situación de las mujeres y las personas homosexuales** en las diferentes sociedades para, posteriormente, reflexionar sobre **la igualdad de derechos en la actualidad** y sobre las perspectivas de futuro.

En segundo lugar, queremos analizar, a través de los estudios realizados en materia educativa en relación al sexo y a la orientación sexual, los **avances para fomentar la igualdad en este sentido**. A través de estos trabajos se pretende: a) identificar **los valores predominantes en los y las adolescentes** en la actualidad, en especial aquéllos **que guardan relación con la ampliación de derechos humanos** como la igualdad efectiva entre sexos y la no discriminación por razón de orientación sexual y b) establecer conexiones entre los progresos en investigación en los años ochenta en esta materia y la **realidad en el contexto escolar en la primera década del siglo XXI**.

En tercer lugar, comprobaremos **si el alumnado de educación secundaria ha alcanzado el desarrollo moral suficiente que le permita formar parte activa del cambio social** que se viene percibiendo en las últimas décadas (aparición de nuevos modelos familiares, incorporación de la mujer al ámbito laboral, aceptación de la diversidad afectivo-sexual, etcétera), investigando, por una parte, el grado de conciencia de su protagonismo en el desarrollo de los acontecimientos y por tanto en la **construcción del futuro y por otra, los estereotipos en la juventud actual sobre la mujer y las personas con una orientación sexual diferente de la mayoritaria** y los cambios en la última década.

En cuarto lugar, valoraremos las **actitudes del profesorado en este sentido**, teniendo en cuenta la formación recibida, comprobando si los proyectos se

han llevado a la práctica o si constituyen simples declaraciones de intención y descubriremos los **preconceptos y representaciones** que manifiestan ante los aspectos anteriormente citados.

En quinto lugar, describiremos los **elementos de discriminación presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el contexto educativo general estableciendo relaciones entre el modo de impartir esta asignatura y el desarrollo de determinadas actitudes** en el alumnado. Para ello, como ya se ha mencionado, a) **programaremos un proyecto didáctico alternativo** enmarcado en dicha materia para la Enseñanza Secundaria que aborde la discriminación a lo largo del tiempo y la relación con la evolución social y política. Un proyecto que contribuya a que el alumnado acepte y respete la diversidad de la que él mismo forma parte, b) **llevaremos a la práctica dicho proyecto** y evaluaremos su incidencia en un contexto real estableciendo extrapolaciones en otras posibles circunstancias. De esta forma **detectaremos obstáculos en el momento presente** y valoraremos si estamos ante circunstancias propicias para introducir cambios en el currículum que permitan avanzar en la lucha contra la discriminación.

### 3. Soluciones provisionales.

Se plantean las siguientes **respuestas provisionales**, buscando relaciones causales entre las variables que van a considerarse ante las dudas que nos surgen en torno a la temática abordada de acuerdo con el tipo de metodología utilizada: la cualitativa. En la metodología cualitativa las hipótesis se redactan mediante una o varias afirmaciones que se presentan como posibles soluciones (Bisquerra, 2004: 77; Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006: 63).

Siguiendo una perspectiva fenomenológica se aboga por el estudio de la experiencia directa. **Se cree en la importancia de la conciencia subjetiva** (Cohen y Manion, 1990: 59).

Las investigaciones de la **evolución histórica de la situación de las mujeres ha experimentado un desarrollo notable** en los últimos treinta años, **pero estos conocimientos no han llegado a los currículums** de enseñanza secundaria salvo en aspectos concretos y siempre como meros anexos. Por otra parte, se hace necesario realizar esfuerzos de síntesis para poder adaptar estos contenidos a los diferentes niveles de enseñanza.

También se ha iniciado una línea de investigación de **la historia de la homosexualidad**, aunque el volumen de trabajos es muy inferior. Esta línea es mucho más reciente y ha dado origen a los primeros materiales didácticos

que aún son muy escasos. **La omisión de estos temas en el currículum es casi absoluta.** Los contenidos siguen siendo muy rígidos y están alejados de la realidad del alumnado.

Las circunstancias actuales indican que existen avances en la conquista de derechos, pero que hay que mantenerse alerta ante los retrocesos. **Se siguen estableciendo categorías en el currículum oculto respecto al sexo y a la orientación sexual.** Las jerarquías están presentes. La orientación sexual minoritaria es ocultada. **No se compensan los puntos de partida desiguales.** Las abundantes propuestas para fomentar la igualdad por parte de instituciones y grupos de trabajo no se desarrollan de forma sistemática en los centros educativos. En ese sentido los progresos no han sido muy significativos.

Los valores de la juventud actual han variado con respecto a los de generaciones anteriores, pero las virtudes universales siguen siendo las mismas. La abundante información que poseen a veces no es canalizada convenientemente. **Los y las adolescentes reproducen prejuicios de otras épocas.** No quieren apartarse de la norma porque necesitan ser admitidos en el grupo. Se adaptan con enorme rapidez a los cambios. Su desarrollo moral es suficiente como para que formen parte de las transformaciones sociales. Tienen gran capacidad de empatía y **están preparados para desarrollar valores de tolerancia y solidaridad. Pero encuentran trabas sociales.**

El alumnado tiene dificultades para comprender la importancia de su participación en la evolución histórica. No hay suficiente concienciación sobre los problemas de las mujeres y las personas homosexuales en la actualidad. **Los conceptos previos que demuestran en torno a lo masculino y a lo femenino y a la homosexualidad están profundamente estereotipados,** lo que contradice la creencia individualizada de no poseer actitudes machistas y homófobas.

**En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia** se ha evolucionado notablemente en cuanto a la incorporación en el currículum de las condiciones de vida de los grupos desfavorecidos. La historia de la vida privada y las transformaciones sociales empieza a llegar a las aulas. **Sin embargo, la historia de las mujeres se aborda escasamente y se omite la historia de la homosexualidad,** como ya se ha expuesto. La metodología y los recursos empleados no son los más idóneos para inculcar el igualitarismo. Se siguen transmitiendo estereotipos, se perpetúa la discriminación y se prescinde de aspectos fundamentales que contribuyen a la comprensión de la Historia en su totalidad. La no incorporación de estos conocimientos dificulta la reconstrucción del pasado. **Se ofrece una idea parcial e incompleta del devenir de los acontecimientos.**

Se sigue transmitiendo una historia androcéntrica, en parte por el **desconocimiento del profesorado** de las aportaciones femeninas y por una extraña idea que hace pensar a los y las docentes que la igualdad ya está conseguida, al menos en el contexto escolar. **Se hace necesaria una formación específica y más contundente.** El profesorado inconscientemente tiende a homogeneizar al alumnado. Apenas tiene información sobre la diversidad afectivo-sexual. Sobre él pesan, aún, muchos prejuicios.

La enseñanza de la Historia permite transmitir valores de solidaridad y tolerancia. **Abordar contenidos que tradicionalmente se han considerado “de menor categoría” contribuye en gran medida a la comprensión de conceptos catalogados como fundamentales.** Con ello se mejorarán los conocimientos y las actitudes del alumnado. Es necesario proponer situaciones que les obliguen a reflexionar sobre sus propias creencias erróneas y transmitir la importancia de su intervención en la construcción de futuro. La acción educativa permite desterrar estereotipos.

**Pensamos que no ha de resultar fácil incorporar estos contenidos en la marcha cotidiana de las clases de Historia.** Se ha establecido un modo de trabajar específico que reproduce estrategias del pasado. Las innovaciones son muy lentas por lo que todavía estamos en proceso de normalización. En los centros educativos existe un discurso formal que promueve la igualdad pero sólo en teoría. No hay intención de cambiar por lo que las acciones resultan aún excesivamente costosas para el profesorado que las emprende. Sin embargo, también pensamos que el esfuerzo merece la pena porque no tardará en dar frutos, dadas las últimas conquistas sociales.

#### **4. Diseño y metodología.**

La presente tesis está integrada por **siete capítulos**. Los dos primeros constituyen el primer eje del trabajo y tienen un carácter histórico. En el primero se realiza una síntesis de las aportaciones realizadas hasta la actualidad sobre la historia de las mujeres, finalizando con la descripción de la situación de las mujeres a nivel mundial. En el segundo capítulo se resume la historia de la homosexualidad reflexionando sobre los antecedentes que dan origen a la discriminación actual. Se realiza, por tanto, en estos dos capítulos **un estado de la cuestión de las investigaciones históricas y sus principales conclusiones** en torno a estos dos grupos, a través de la revisión bibliográfica.

El segundo eje temático se centra en la **valoración de las mejoras que a nivel educativo se han desarrollado, así como la percepción que los y las**

**adolescentes tienen sobre la igualdad.** Este eje está integrado por el tercer capítulo. En él se exponen las diferentes tesis en torno al desarrollo moral adolescente, sus representaciones en cuanto a la cuestión de género, su concepción de la homosexualidad y los valores predominantes. Se exponen los elementos de discriminación sexista en la escuela, a partir de investigaciones recientes, recordando los antecedentes de la coeducación. Se enumeran los principales proyectos contra la discriminación de género y de orientación sexual en el ámbito escolar, desde las organizaciones sindicales, universidades y administraciones educativas. Los tres primeros capítulos constituyen una revisión documental clave para establecer el marco teórico de la investigación y contextualizar el trabajo (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006: 64).

El tercer eje entra de lleno en el proceso de búsqueda y sus resultados. Está constituido por los cuatro últimos capítulos. En el cuarto, se explican **los instrumentos metodológicos empleados** para reflexionar sobre las circunstancias en las que se ha desarrollado el proceso, se describe el comportamiento de las personas implicadas. Se defiende la credibilidad del estudio explicando pormenorizadamente la validez y fiabilidad de los instrumentos. En el quinto capítulo **se interpretan los datos obtenidos** y se realiza una valoración previa a la intervención docente desde una doble perspectiva: se analiza la predisposición del alumnado y la del profesorado. En el sexto capítulo se propone un **proyecto didáctico** para desarrollar con alumnado **de la ESO y Bachillerato**; dicho proyecto se elabora partiendo de las síntesis realizadas en los dos primeros capítulos y de las conclusiones extraídas antes de la intervención. En el séptimo capítulo se describe la **puesta en práctica del proyecto** y de sus resultados. Se realiza posteriormente una **evaluación de las consecuencias de la intervención docente**.

La estructura de la tesis es, por tanto, la siguiente:

- Capítulo primero:** Historia de la discriminación por razón de sexo.
- Capítulo segundo:** Homosexualidad. Antecedentes de los tabúes y estereotipos.
- Capítulo tercero:** Adolescentes hoy. Actitudes ante la cuestión de género y de orientación sexual. El camino hacia la coeducación.
- Capítulo cuarto:** Metodología de la investigación. Descripción de los instrumentos y su dinámica.
- Capítulo quinto:** Interpretación de los resultados. Actitudes y predisposición del alumnado y del profesorado en torno al género y a la orientación sexual.
- Capítulo sexto:** Unidades didácticas para la no discriminación por razón sexual. Oposición y lucha a lo largo de la Historia.



**-Capítulo séptimo:** Puesta en práctica del proyecto didáctico. Análisis de la experiencia.

Como **anexos** al cuerpo principal de la tesis se presentan, en un **CD**, los documentos generados por los diferentes instrumentos de investigación así como las unidades didácticas y las actividades integrantes del proyecto didáctico en formato multimedia. En la redacción de la tesis la investigadora ha puesto especial cuidado intentando evitar un lenguaje sexista. Pero, no olvidemos que también ella ha sido educada en el androcentrismo por lo que, a pesar de sus esfuerzos, puede haber utilizado este lenguaje en algún descuido. Además, cuando utiliza el término genérico "los homosexuales" hace referencia al colectivo LGTB es decir mujeres y hombres homosexuales, transexuales y bisexuales.

Para llevar a cabo esta tesis se han empleado **métodos propios de la investigación cualitativa**, como se ha expuesto previamente, que en opinión de Stake (1998) se basa en la comprensión mediante la experiencia, es decir en el estudio de las relaciones entre lo que existe. Se buscan causas no acontecimientos. Asimismo esos métodos fueron complementados con un cuestionario previo que es propio, pero no exclusivo, de la investigación cuantitativa (Cohen y Manion, 1990: 131-155). Los instrumentos a los que nos referimos son:

- Observación participante y no participante o externa registrada a través de diarios.
- Dilemas morales planteados al alumnado.
- Observación externa de las rutinas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.
- Observación participante en seminarios de formación del profesorado.
- Registros anecdóticos en torno a comentarios del profesorado.
- Debates y entrevistas al alumnado y al profesorado.
- Planteamiento de un proyecto y su desarrollo en el aula: realización de un diario de la experiencia y descripción de las reacciones de las personas participantes y externas al mismo.

Se ha tratado de mostrar a las personas que lean esta tesis **una realidad dinámica y viva**. Se parte de hechos concretos para pasar posteriormente a la teorización. En definitiva, siguiendo las directrices del método naturalista-cualitativo, la investigadora va a establecer interacciones constantes con las personas investigadas.

En la puesta en práctica del proyecto didáctico se utilizan los **procedimientos etnográficos**, se describe el contexto, la distribución del alumnado, las conductas, las dinámicas de aula y la evolución del proceso.

La profesora se sitúa en el contexto del objeto investigado con una observación participante.

Siguiendo un razonamiento inductivo se plantean las siguientes fases: se observa y se extraen conclusiones antes, durante y después de la intervención docente. Posteriormente se matizan, corroboran, o contradicen las soluciones anteriormente expuestas. La investigación educativa debe aportar soluciones fiables para los problemas a través de la obtención, análisis e interpretación planificada y sistemática de los datos (Cohen y Manion, 1990: 73).

El **marco teórico** en el que se ha basado el diseño de investigación se describe seguidamente. En esta tesis se utiliza una perspectiva que admite la existencia de diversos paradigmas sosteniendo que son complementarios (Bisquerra, 2004: 77). Del **paradigma positivista** se ha tenido en cuenta que el objeto de conocimiento es una suma de hechos. Sin embargo, no es aceptable la separación que establece entre la investigación y el contexto y la pretendida neutralidad. Por influencia del **paradigma interpretativo y del socio crítico** se han descrito e interpretado los fenómenos, en este caso educativos, interesándonos por el estudio de los significados e intenciones del quehacer humano. Se parte de la premisa de que las necesidades humanas provocan los actos intelectuales, persiguen la emancipación y la supresión de la injusticia social y defienden al individuo (Cordero, 2004: 186-215).

“La metodología socio-crítica es participativa, pues las personas que investigan para la transformación social lo hacen en beneficio de las participantes en la investigación. Es una actividad educativa, de investigación y de acción social. Pretende no sólo descubrir los problemas, sino generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio, de la transformación y de la mejora de la realidad social” (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006: 31).

Nuestro enfoque parte de la idea de que entre los **finés de la educación** no sólo se encuentra **el desarrollo intelectual sino también el desarrollo moral** siguiendo la línea de Lawrence Kohlberg (1987: 85). Según este autor, el razonamiento lógico es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral y el concepto de justicia es cambiante. Es necesario, por tanto, entender los principios morales, vivir de acuerdo con esos principios.

Además, se han utilizado algunos instrumentos propios del método etnográfico. En el trabajo de campo se han realizado: grabaciones de entrevistas, recogida de datos a través de diarios, registros, etcétera. Se ha

tratado de describir los fenómenos de forma global. La Etnografía surgió en el campo de la Antropología para estudiar unidades sociales, en este caso se toman como muestra diversos grupos de alumnado de Secundaria y grupos de trabajo de profesorado y se ha reflexionado sobre las circunstancias diferentes que los rodeaban. En la **perspectiva etnográfica** cada grupo humano está influido por valores y normas del ambiente y esto lo diferencia de otros grupos sociales. Por eso, se ha realizado una reconstrucción analítica del escenario donde un grupo de personas se comportan de una determinada forma. Los escenarios de la Etnografía son pequeños, lo que en este caso se adecuaba a las posibilidades de investigación.

La investigadora adopta una perspectiva intencional como defiende el **paradigma de investigación participativa** o de acción, fomentado desde los años sesenta por las ideas de Paulo Freire, que tuvo gran repercusión en los países latinoamericanos. Se considera que es necesario modificar el currículum y corregir las omisiones que se han producido.

Aparte de los fundamentos teóricos anteriores, para realizar la siguiente investigación se han tenido en cuenta algunas premisas de diferentes modelos educativos. Del **modelo de cultura escolar** se toma la idea de que la Escuela no es una institución neutral. Con referencia a las relaciones de género el currículum las construye basándose en la ideología dominante (Ordax, 2004: 60). Teniéndolo en cuenta es necesario cuestionar desde las aulas las ideas preconcebidas. El modelo que se impuso con la LOGSE es también criticable puesto que pese al carácter abierto del currículum no se establecen medidas correctoras en cuanto al género, por lo que las fuentes siguen siendo las mismas. La Ley Orgánica de Educación en su desarrollo ha modificado, en parte, el currículum. Pero es demasiado pronto para conocer si esas reformas llegarán convenientemente a las aulas.

El modelo legislativo actual favorece el tratamiento educativo de la igualdad de oportunidades, pero la inercia del pasado es demasiado fuerte. En la actualidad el currículum es predominantemente masculino y las chicas deben adaptarse a él. Se ha tenido en cuenta, también, el **paradigma de género** según el cual las relaciones sociales entre hombres y mujeres han sido construidas históricamente y tienen una perspectiva de futuro. Se desafía la división entre actividad intelectual y actividad emocional, entre actividad concreta y actividad abstracta. Se introduce **una nueva variable de análisis de la realidad humana: la orientación sexual** y todo ello se hace desde el compromiso con el cambio social en aras del bienestar general.



“Si no hay muchas mujeres en los libros de Historia es porque no habrán hecho nada importante” (Alumno, 15 años, marzo de 2006).

## ***CAPÍTULO I: HISTORIA DE LA DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE SEXO.***

La discriminación o marginalidad a la que se ven sometidas las personas por razón de sexo, masculino o femenino, tiene un origen remoto. Las civilizaciones antiguas estaban organizadas en torno al patriarcado, el pater familias dirigía los destinos de la comunidad, ostentaba prestigio y poder, a él debían supeditarse todo el grupo de individuos. El clan, englobado por familias, perpetuaba a lo largo de los siglos la organización social.

A medida que las sociedades evolucionaban se cuestionaba dicha organización y se planteaban nuevas formas de relación. El concepto de familia, en la actualidad, ha cambiado. Si entendemos por evolución en términos económicos el establecimiento de sistemas de producción, basados en el empleo del intelecto y en los que la fuerza física pasa a segundo término, el dominio masculino dejó de ser omnipresente pues la capacidad intelectual de los hombres y las mujeres es similar, aunque haya teorías que lo pongan en cuestión.

En las últimas décadas de nuestra historia la reproducción de la especie comienza a considerarse una función “no exclusivamente femenina”. Los hombres deben hacerse cargo también de la crianza de los menores, la mujer reclama la participación que le corresponde en la vida pública, una intervención que se ha visto obstaculizada durante siglos. La causa esgrimida por quienes estudian los orígenes de la desigualdad, es el temor al freno de la procreación, de la reproducción exclusivamente biológica, se entiende.

La reproducción, sin embargo, no consiste sólo en multiplicar la descendencia. En las sociedades desarrolladas lo más complicado es proporcionar a los hijos e hijas recursos que les permitan adaptarse (educación, instrucción, desarrollo de la autonomía). En esa difícil tarea, la

mujer, a menudo, ha tenido demasiada responsabilidad (Aguinaga, 1999: 122). La desigualdad en el reparto de atribuciones no es algo actual, sino que tiene precedentes.

La antigüedad griega constituye un periodo especialmente crítico en la historia de la mujer, puesto que era considerada un ser inferior en todos los sentidos y supeditada al hombre hasta el mayor límite posible: la esclavitud. La civilización griega llevó a los extremos más brutales las condiciones de vida de las personas esclavizadas (Garrido González, 1992: 119). Roma heredó esta consideración y quizás todavía perdure en la actualidad.

Durante la Edad Media y los albores del Renacimiento, la mujer no parecía ser incluida en la categoría de lo humano. Se mantuvo siempre subordinada al hombre. La educación recibida por las mujeres en los siglos XIV y XV era muy escasa, sólo algunas niñas acudían a colegios conventuales reservados a la nobleza (Urruzola, 1995: 50). La Filosofía humanista la seguía relacionando con la naturaleza como en la Antigüedad. Por sus características reproductoras, se la alejaba del mundo racional, intelectual (Amorós, 1985: 34). Con Kant se legitimó definitivamente el patriarcado: la superioridad natural de las facultades del hombre con respecto a las de la mujer.

Con la llegada de la Ilustración, de la búsqueda de la felicidad y el progreso, apenas se transformó este status. Rousseau defendía que la educación femenina debía supeditarse a los intereses masculinos. El inicio de la modernidad es, según Antonia Bel Bravo, la época en la que más se deterioró la situación debido a la influencia del derecho romano y del código napoleónico (Bel, 1998: 47), y sin embargo, fue en la época moderna cuando surgieron los primeros movimientos de emancipación. El Humanismo, la Ilustración y el Liberalismo llevaban implícita la idea de igualdad y las mujeres la reclamaron también para sí. Las mujeres, poco a poco, y de forma testimonial, tomaron parte en los sistemas de poder.

En el siglo XIX se formularon teorías dicotómicas que oponían hombre a mujer y cultura a naturaleza. El enfoque individualista del liberalismo no emancipó a la segunda; la ideología burguesa, profundamente machista, valoró como única función femenina la reproducción de la fuerza de trabajo. Las teorías científicas y filosóficas, basadas en un modelo superior de hombre, no supusieron una mejora de sus condiciones. También el marxismo acabó traicionándolas.

Y llegamos al siglo XX, una época de progreso pero también de horrores y destrucción. La filosofía de Kierkegaard mediatizó el pensamiento de este siglo y al igual que Aristóteles, oponía los valores masculinos a los

femeninos. La mujer seguía siendo un ser inferior y además se había convertido en objeto sexual, en mero instrumento de reproducción y de servicio al hombre. El avance de las ideas, de la Ciencia y la Tecnología no parecía ir acompañado de un cambio en las premisas científicas: lo masculino se presentaba como superior a lo femenino al igual que en otras épocas. Los postulados ideológicos eran muy parecidos, por tanto, a los de hacía veinticinco siglos.

En los años setenta tuvo lugar una revolución que introdujo esperanzas en la construcción de un futuro mejor. El feminismo adquirió fuerza en la sociedad. Lidia Falcón afirmará: *“El Movimiento Feminista ha sido el acontecimiento político y social de mayor fuerza innovadora de la segunda mitad del siglo XX”* (Falcón, 1992: 19). Las reivindicaciones de Olympia de Gouges, Mary Wolstonecraft y Emmeline Pankhurst se recuperaron. La publicación de *“El segundo sexo”* de Simone de Beauvoir constituyó un auténtico acicate. El feminismo se calificaba como necesario para el progreso social y se buscaba el ser personal independientemente del sexo. Muchas mujeres tomaron conciencia de lo que había supuesto una larga vida dedicada a su esposo y a la familia:

“Un hombre había perdido su sombra. No sé ya lo que le pasaba, pero era terrible. Yo he perdido mi imagen. No la miraba a menudo, pero, en el fondo estaba allí, tal como Maurice la había pintado para mí. Una mujer directa, verdadera, “auténtica”, sin mezquindad ni compromiso pero comprensiva, indulgente, sensible, profunda, atenta a las cosas y a la gente, apasionadamente entregada a los seres que amaba y creando para ellos felicidad. Una hermosa vida, serena y plena, “armoniosa”. Está oscuro, ya no veo. ¿Y qué ven los otros? Quizá algo horrible”. (De Beauvoir, 1968: 209).

Toda una revolución, después de tanto tiempo lo femenino pretendía adquirir la misma categoría que lo masculino. Se reclamaban los mismos derechos y se revisaban teorías hasta ahora inamovibles. Las feministas se imbricaron en un movimiento más amplio de lucha social contra la opresión: ecologismo, pacifismo, etcétera. Sus integrantes más radicales comenzaban a hablar de separar sexo de procreación y se solidarizaban con movimientos todavía incipientes de lucha contra la liberación homosexual.

En los inicios del siglo XXI el feminismo ha entrado en crisis, las diversas tendencias han estado a punto de destruir el movimiento. A veces el término feminismo, poco comprendido y mal interpretado, lleva aparejado un significado peyorativo. No está bien visto, no está de moda y sigue siendo ridiculizado, al igual que lo fue el movimiento sufragista de finales del XIX. Pese a todo, millones de mujeres y hombres de todo el mundo se apropian de las consignas de aquellas personas que, de forma valiente, se enfrentaron al

sistema. Los avances conseguidos se los debemos a ellas. Eso no quiere decir que la emancipación sea una realidad y la lucha haya terminado.

En el capítulo que se desarrolla a continuación se realiza una síntesis de los aspectos más relevantes y conocidos de la historia de la mujer, desde la Antigüedad hasta nuestros días. Es difícil resumir en unas cuantas páginas los resultados de numerosas investigaciones que han tenido una enorme vigencia en los últimos años. Aún así, debemos intentarlo, porque la lucha de la mujer por su emancipación, ha condicionado, sin duda, el devenir de los acontecimientos políticos, económicos, sociales, culturales, científicos, etcétera. En definitiva, no se puede entender la Historia si nos olvidamos de las mujeres.

## **1. El mundo femenino antes del siglo XVI.**

La historia de la mujer se ha considerado una cuestión sin interés, puramente anecdótica, frente a la historia de la sociedad en su conjunto que engloba, según los estudiosos, a las mujeres. En realidad, esa historia, con tan larga tradición académica, oculta a las mujeres detrás de las grandes hazañas masculinas. Se lleva muy poco tiempo investigando como para tener conocimientos exhaustivos del devenir femenino en la antigüedad. La escasez de fuentes impide, a veces, aclarar las circunstancias que las rodearon. Su posición subordinada en la vida pública puede ser la causa de su ausencia en las fuentes históricas. Pero el creciente interés por conocer su pasado ofrece algunas respuestas.

### **1.1. Civilizaciones antiguas.**

Conocemos la cultura de la Antigüedad, especialmente por los vestigios arqueológicos, las interpretaciones se prestan fácilmente a elucubraciones de toda índole. La maternidad solía ser representada como una diosa femenina a la que la comunidad adoraba. Por ejemplo, en Grecia la Gran Diosa Madre estaba por encima de todos los dioses del Olimpo, Deméter, Core, Gea... Pero ello no significaba que las mujeres, en su conjunto, fueran adoradas, más bien al contrario, desde muy antiguo las mujeres tenían asignada la función de depositar las ofrendas en la tumba, despedir a los guerreros en la lucha, velar a los muertos y cuidar a las personas enfermas. Estaban siempre presentes en rituales y sacrificios para honrar a los dioses.

En líneas generales, y en la mayoría de las culturas anteriores al siglo I después de Cristo, las mujeres mantenían una posición subordinada con respecto a los hombres. La mitología griega ya refleja esa posición. La



violencia como demostración de poder se usaba constantemente. En las obras clásicas hallamos episodios agresivos en los cuales la mujer era violada, sometida a la esclavitud, intercambiada por objetos, etcétera. La tradición judía reforzó la superioridad del hombre e identificó con Eva pecadora a la mayoría de las mujeres.

La situación privilegiada de reinas y faraonas en la antigüedad no puede hacerse extensiva al resto del grupo. La opresión no era aceptada pacíficamente y ya hubo mujeres que se rebelaron contra su destino.

### **1.1.1. Culturas arcaicas.**

Las primeras interpretaciones sobre la mujer en la antigüedad analizan los posibles significados de vestigios arqueológicos. A juzgar por la abundancia de imágenes femeninas, puede deducirse que en las religiones primitivas lo femenino tenía una extraordinaria importancia. El concepto aparece ligado a la tierra, a la nutrición, a la abundancia, a la fertilidad y al crecimiento. Rosalía Díez Celaya (1999:10-15) hace una reflexión sobre las diferentes teorías en torno a la posible existencia de un matriarcado en este periodo. Por una parte, se defiende el establecimiento de una ginococracia en algunas sociedades puesto que ciertos textos clásicos como los de Pausanias, Esquilo y Herodoto, el gran historiador, así lo describen. En estos textos se habla de las Amazonas que vivieron en la cordillera del Atlas entre el año 100 y el 500 antes de Cristo y se establecieron en las islas de Lesbos, Samos, Patmos y Samotracia. Bachofen fue el principal representante de esta corriente (Falcón, 1992: 295).

Se mencionan, también, en los escritos clásicos a mujeres que en Persia y Japón ocupaban puestos importantes. En este último país hubo varias emperatrices como Himico, Toyo y otras mujeres destacadas, pero los samuráis y el confucionismo las relegaron a segundo plano.

En Brasil existían las mujeres guerreras, las tukano, y en la región de Ghana, en el continente africano, las mujeres nombraban a los reyes y ocupaban puestos religiosos y políticos antes de la colonización. Todas estas culturas tenían en común la matrilinealidad, la herencia se transmitía por vía femenina. En Indonesia también gobernaban las mujeres en el siglo XVII cuando llegaron los colonos. Hubo reinas guerreras en Irlanda y sacerdotisas en la cultura judía, coreana, griega, egipcia, holandesa y entre las culturas indias norteamericanas. Por estas culturas se interesaron las exploradoras del siglo XVII (Morató, 2006: 56).

Hay zonas en el mundo a las que se reconoce un pasado matriarcal, por ejemplo, en algunas islas del Pacífico donde las mujeres desempeñaban puestos de poder. Otros lugares son las islas Cook, Tonga o Arabia Saudí

donde está demostrado que los reyes eran nombrados por sus madres y las mujeres practicaban la poliandria, podían tener hasta diez esposos. Entre los beduinos, las mujeres practicaban las relaciones fuera del matrimonio y en otras zonas de África occidental se encargaban de las actividades comerciales y agrarias.

Existe un halo de leyenda en todas esas historias y además no se produce un acuerdo sobre el momento y la causa de traspaso de poder al hombre. Engels opinaba que fue el surgimiento de la sociedad de clases y la propiedad privada la causa de la subordinación femenina, Morgan lo achacaba a la aparición del matrimonio monógamo patriarcal. Por otra parte, las teorías feministas consideran que el mito de las Amazonas perjudica la lucha por la causa de la mujer, independientemente de lo acaecido hace tres mil años. Piensan que esas teorías pueden hacer creer que las mujeres de la antigüedad controlaban las sociedades y detentaban el poder, sin embargo, lo más probable es que el patriarcado dominara las sociedades antiguas al igual que las actuales (Moreno Sardá, 2007:77).

En la cultura egipcia las sacerdotisas tenían como principal misión el cuidado de los templos, recibían para ello una educación esmerada, no dependían de los hombres y detentaban gran poder con el que influían en asuntos religiosos y políticos. En lo que se refiere a la vida cotidiana en el antiguo Egipto, Herodoto dio testimonio de que las mujeres iban al mercado, mientras los hombres vigilaban y cuidaban la casa. Asimismo, se han conservado vestigios indicadores de que muchas se dedicaban a la Astronomía, la Mecánica, las Matemáticas y la Tecnología (Hurtado, 2005).

La cultura hebrea, a diferencia de sus contemporáneas, no veneraba a las mujeres. Adoraban a un solo Dios. Los hombres detentaban el poder religioso y político.

Entre los pueblos prerromanos de la península ibérica existía gran diversidad cultural; las mujeres, según las interpretaciones arqueológicas, tenían cierta capacidad y autonomía económica. Estrabón dio testimonio de las costumbres matriarcales de los pueblos del norte, él hablaba de matriarcado entre los cántabros. Las mujeres desempeñaban toda clase de oficios en agricultura, producción textil y manufacturera, comercio, atención a la salud (en concreto la obstetricia), etcétera y algunas adquirieron gran preponderancia como demuestran algunos aspectos iconográficos del arte ibérico. En determinados casos tenían predominio jurídico y derecho a la herencia. Aunque, por lo general, los cargos religiosos y políticos eran inaccesibles para ellas, ciertas mujeres de gran prestigio y poder extendieron su influencia hasta Roma o Constantinopla (Martínez López, Pastor y Tavera, 2000: 3-11).

### 1.1.2. Grecia.

En Grecia, al igual que en Egipto, había un grupo de mujeres privilegiadas pero constituían, sin duda, una minoría. Para explicar el funcionamiento de esta sociedad es útil analizar sus creencias y las diosas a las que adoraban. Veamos cuáles eran. En el Olimpo la diosa principal es Gea representante de la tierra. Atenea era, junto con Zeus, la regente de la ciudad; se trata de una diosa con características masculinas, virgen y patrona de las labores femeninas del arte y la industria. Artemisa era otra diosa virgen y masculinizada aunque se la veneraba también como diosa de la fecundidad y de los partos. Era guerrera y constituía el mito para las amazonas (Manzanera, 2004).

La lista de deidades femeninas continúa: Venus, representante de la belleza, tenía gran poder de seducción y estaba asimilada a Astarté, de origen sumerio y representante del amanecer en el crepúsculo (fue venerada por fenicios, sumerios, asirios y babilonios y llegó hasta nuestra península con las colonizaciones de los pueblos de Oriente).

Afrodita, que nació de la espuma del mar, simbolizaba el amor. Hera, esposa de Zeus, diosa de los matrimonios, de la fecundidad y del florecimiento de la naturaleza, era adorada por los griegos.

La mitología no es, sin embargo, el reino de lo femenino puesto que los atributos de las mujeres quedan supeditados a lo masculino. Dos de las diosas son muy ambiguas y Venus muy femenina, por lo que sería el contrapunto y además en ella habría virtud. Lo que en la actualidad representa la mujer abnegada, madre y esposa (Izquierdo, 1983: 28).

Pero descendamos del Olimpo y analicemos el orden social. La mujer estaba total y absolutamente sometida al hombre. En los testimonios que conservamos de las obras clásicas encontramos episodios agresivos en los cuales la mujer es violada, sometida a la esclavitud e intercambiada por objetos (Alberdi y Rojas, 2005:30-33). Las cortesanas eran usadas para el placer y las esposas para criar a los hijos legítimos y guardar las posesiones. Los pensadores griegos, profundamente misóginos, fueron los inventores del androcentrismo científico. Las ideas de Aristóteles condicionaron las de Galeno y las de otros científicos posteriores. Sólo hay un punto de vista para los filósofos y matemáticos: el masculino (Moreno, 1992: 18). También hubo intelectuales conscientes de la desigualdad como Platón (Martín Gamero, 1996: 18).

En Grecia, como en otras sociedades, existían grandes diferencias entre las mujeres de los grupos desfavorecidos y las de los grupos privilegiados. La

sociedad en su conjunto era igual de misógina que los intelectuales. En los textos de Homero se relatan historias de concubinas y esclavas sin voluntad propia, al servicio de los hombres; sin embargo, las mujeres eran monógamas. Constituían, a menudo y según su apariencia, un trofeo de guerra, por lo que no debía de ser una gran suerte resultar atractiva.

La mujer era tutelada en todos los momentos de su vida por el padre, hermanos y marido incluso en los estamentos superiores. No tenían, por tanto, independencia jurídica. Sus funciones consistían en hilar, lavar la ropa, cocinar, servir los alimentos y cuidar a sus hijos e hijas. No disponían de herencia ni participaban en política.

En Esparta las mujeres abastecían de guerreros al Estado, se cuidaba de que tuvieran una buena alimentación, se fomentaba el matrimonio y los maridos prestaban a la propia esposa para la procreación. Si no quedaba embarazada podía disolverse el matrimonio para que la mujer estuviera en disposición de volver a casarse. Como los hombres pasaban largos periodos de tiempo en la guerra, las mujeres se relacionaban con otros hombres de los que tenían descendencia. Cuando convenía al Estado la descendencia no era considerada ilegítima. Las espartanas tenían cierto poder económico y social, en gran medida, debido a las ausencias de los hombres y poseían grandes haciendas y dotes. No obstante, el deseo sexual de la mujer debía ser reprimido porque estaba muy mal visto (Duby y Perrot, 1, 1993: 176).

Las atenienses no gozaban de similares privilegios, se veían recluidas en el hogar; recordemos a Penélope, la mujer de Ulises. Era muy criticado que anduvieran deambulando por la ciudad. Entre las familias privilegiadas, las mujeres eran las encargadas de supervisar posesiones y de la economía familiar aunque no podían comprar ni vender bienes. Las mujeres humildes debían trabajar para sobrevivir. En general, ocupaban habitaciones reservadas para ellas, el gineceo, y durante la época clásica se evitaba que pudieran ser vistas por extraños. Sus vestidos eran largos y opacos.

En los juegos olímpicos los hombres mostraban su virilidad. Era una representación de fuerza y dominio. Generalmente usaban la dote de las mujeres para sus negocios aunque los beneficios obtenidos se destinaban al mantenimiento de la esposa, al que estaban obligados.

Para obtener el divorcio las mujeres necesitaban que algún hombre las apoyase. En tiempos de aumento demográfico se recurría al aborto o a los métodos anticonceptivos. El adulterio femenino era social y legalmente muy castigado, en muchos casos las mujeres eran vendidas como esclavas y ya no podían aspirar a un nuevo matrimonio.

En la sociedad ateniense, a diferencia de Esparta, era muy importante mantener la legitimidad de hijos y herederos. Sin embargo, resultaba normal que el hombre mantuviera relaciones sexuales con otras mujeres, prostitutas o esclavas. Si no estaban casados solían tener concubinas aunque la descendencia procedente de estas uniones no se consideraba legítima.

Con la colonización macedónica, la situación de la mujer mejoró, prueba de ello es que la figura femenina empieza a aparecer en el arte helenístico. Había un menor número de hombres, por lo cual, muchas mujeres no tenían tutor y tuvieron que arreglárselas por sí solas, pero esto era algo excepcional, duró poco tiempo y nunca se instaló del todo en la sociedad ateniense. Cabe señalar que durante la época helenística se empezaron a dar los matrimonios de mutuo acuerdo.

En lo que se refiere a la educación, el aprendizaje estaba reservado a los hombres. La mayor parte de los filósofos las consideraban inferiores intelectualmente como ya se ha mencionado. Pero en ocasiones hay dudas al respecto; llama la atención una frase de Platón en su obra “la República”:

“Luego si nos encontramos con que la naturaleza del hombre difiere de la de la mujer con relación a ciertas artes y a ciertos oficios, inferimos que tales oficios y artes no deben ser comunes a los dos sexos. Pero si entre ellos no hay otra diferencia que la de que el varón engendra y la mujer pare, no por eso consideramos como cosa demostrada que la mujer difiere del hombre en el punto que aquí se trata y nos sostendremos a la creencia de que no debe hacerse ninguna distinción respecto a los oficios entre nuestros guerreros y nuestras mujeres” (Recogida de Díez Celaya, 1999: 18).

Como observamos, aparece un concepto que estará presente en la ideología medieval, la función de la mujer en la reproducción se reduce al parto, es el hombre el que da la vida. La mujer es considerada como una porción del ser humano.

Muy pocas mujeres accedían a los conocimientos científicos, algunas excepciones fueron Theano, la mujer de Pitágoras, que prosiguió con su escuela o Aspasia, precursora de los salones (Consejería de Sanidad y Bienestar Social de Castilla y León, 2006: 196).

Esta situación de ostracismo intelectual varía en cierta medida con el helenismo, además en la escuela de Lesbos destacaron nombres como Corina o Safo. En lo que se refiere al teatro, el oficio de actriz no estaba bien visto para las mujeres y los papeles femeninos eran representados por hombres. Esta es una costumbre que perdurará durante largo tiempo. Las mujeres,

además, tenían dificultades para asistir a los espectáculos, recordemos que no debían dejarse ver en público.

Tenían mayores oportunidades de relacionarse en público en las actividades religiosas. Esta circunstancia también se producía en la España católica de la Contrarreforma y en otras muchas culturas como la andalusí o la judía. Existían, no obstante, mujeres privilegiadas como las sacerdotisas de Deméter y Atenea en cuyo honor se celebraban las Panateneas y las Tesmoforias, importantes celebraciones en Grecia. También tomaban parte en los misterios de Eleusis, festival femenino.

La cultura griega vio nacer “la Ciencia”, tal como la entendemos en la actualidad. En lo que se refiere a las mujeres, los científicos griegos estaban empeñados en demostrar su inferioridad lo que será una constante a lo largo de la Historia. Los estudios anatómicos afirmaban que la mujer tiene un cerebro más pequeño que el del hombre y por eso envejecía antes. Esta tesis fue recogida por Aristóteles. Todavía en el siglo XX perdura una teoría similar que subraya la diferencia de los hemisferios cerebrales en hombres y mujeres. A pesar de ello, se conocen los nombres de algunas mujeres que desempeñaron su actividad científica como Hypatia de Alejandría por citar la más conocida (Urruzola, 1995: 17).

En resumen, la sociedad griega era profundamente misógina tal como se recoge en el conocido drama de Medea de Eurípides:

“Medea: “Entre todos los que respiran y tienen un pensamiento, nosotras las mujeres somos las más miserables...porque el divorcio no es honroso para las mujeres y no podemos repudiar a nuestro marido”.

Creón: “Eres astuta y hábil para muchas acechanzas. Dices palabras dulces al oído pero tengo miedo de que trames cualquier maldad en el fondo de tu alma y cada vez me fío menos de ti”.

Medea: “Eres hábil, pues las mujeres somos por naturaleza muy inhábiles para el bien, pero las más ingeniosas artífices de todos los males”.

Jasón: “Convendría que los hombres pudiesen engendrar hijos por otro medio y que la raza de las mujeres no existiese. Así no sufrirán los hombres mal alguno”

Medea: “Así lo haré. Ni por asomo dudo de tus palabras, pero la naturaleza de la mujer es débil y propicia a las lágrimas” (Gómez de la Mata, 1977: 84, 86, 90, 95, 107).

Era necesario en Grecia crear un espacio para salvaguardar a la mujer, el ámbito privado donde las necesidades físicas, reproductivas y cotidianas dan testimonio de la mortalidad del ser humano (Instituto de la Mujer, 2007: 92). La mujer ejercía la función para la que “estaba destinada”.

### **1.1.3. Roma.**

La mujer en Roma estaba subordinada totalmente y era considerada inferior. La situación, con respecto a Grecia, no difería en gran medida. Al igual que en otras culturas antiguas y modernas, la China del siglo XX por ejemplo, el infanticidio femenino era practicado con frecuencia.

El padre de familia gobernaba y era titular de todos los bienes, poseía el derecho de vida o muerte sobre mujeres, hijos e hijas y esclavos. La natalidad era regulada con anticonceptivos, aborto e infanticidio que generalmente era, como ya hemos mencionado, femenino.

El derecho romano establecía claramente la diferencia de sexos supeditando lo femenino a lo masculino. La mujer no era igual ante la ley: su estatus era inferior con respecto al del hombre. No podían disponer de sus bienes, se les negaba la tutela de los hijos, no podían representar legalmente a otros, etcétera. (Moreno, 2007: 81).

En Roma las mujeres podían salir a la calle tranquilamente a pasear o a realizar sus tareas domésticas y podían participar en la vida intelectual, aunque muy pocas tenían acceso a la cultura, porque sus matrimonios tempranos les impedían cultivarse. Las pocas mujeres escritoras que participaban en círculos literarios eran muy elogiadas, generalmente se trataba de patricias con sustanciosas dotes. Entre las mujeres que alcanzaron notoriedad destaca Sorano de Éfeso que se dedicó a la Medicina.

Muchas fueron desposeídas de sus herencias para engrosar las arcas del Estado, con eso se sufragaba el gasto militar. Después de la segunda guerra púnica, adquirieron mayor independencia por la ausencia de hombres, las de clase alta alardeaban de sus posesiones lo que fue reprimido, en ciertos momentos, por el Estado (Connelly, 1981: 30).

En la República su participación en la vida social era importante, se disfrazaban para participar en juegos, carreras, desempeñar oficios judiciales. Las de clases inferiores eran frecuentemente vendidas y esclavizadas, sus oficios eran los de comadrona, hilandera, costurera, niñera, limpiadora, ama de llaves y prostituta.

La situación de las esclavas era verdaderamente dramática, podían ser utilizadas con fines sexuales por el amo y otros esclavos, sus hijos eran, asimismo, esclavos. Los hombres libres solían tener concubinas que, a veces, eran libertas cuyos hijos tenían la posibilidad de convertirse en hombres libres, lo que situaba a estas mujeres en una posición de privilegio con

respecto a las esclavas. Las libertas podían, también, dedicarse a oficios diversos, incluida la construcción y los negocios.

Como en Grecia, los matrimonios eran concertados a voluntad del padre, antes de que la niña tuviera doce años. La tutela pasaba entonces al marido, que a partir de ese momento, tenía derecho incluso a la vida de la mujer. Si el matrimonio se disolvía la dote era devuelta, aunque en muchos casos se aducía comportamiento reprobable de la esposa para conservar ese dinero, sobre todo en las clases altas donde la cuantía era importante. Los matrimonios podían romperse por varios motivos: adulterio, falta de descendencia, intereses políticos, etcétera. A partir de Augusto el adulterio fue considerado delito, pero sólo para las mujeres, los castigos iban desde la pena de muerte al destierro.

A los maridos les estaba permitida la relación con prostitutas, por el contrario, las mujeres solteras y viudas se quedaban al margen de estas relaciones, sobre todo las de clases sociales más elevadas; su contacto con los esclavos estaba penado con la muerte.

Existía en Roma una estirpe de mujeres sacerdotisas (las vírgenes vestales) con gran influencia, aunque en ocasiones fueron acusadas de traición. Aparte de Vesta, también Ceres (diosa de la muerte y la fertilidad) poseía sus sacerdotisas. Con el tiempo se reavivó el culto a Isis, de origen egipcio, desde finales del siglo I antes de Cristo, reservado a las mujeres. Isis era la madre primigenia con poder de protección y perdón.

Algunas mujeres en la Hispania romana ejercieron la función de educadoras y, por tanto, influyeron en el pensamiento y la Filosofía, tal es el caso de Helvia, madre de Séneca, o Acilia, madre del poeta Tucano. Muchas ejercieron de mecenas y adquirieron un notable poder durante el ocaso del Imperio (Martínez López et al., 2000: 3-11). En general, las niñas eran adiestradas en la vida doméstica, el matrimonio se contraía a los doce años y se firmaban acuerdos entre las familias. Las mujeres de ciudadanía romana disponían de cierto poder de intervención sobre el patrimonio (Buxó y Voltes, 1986:9-53).

En el siglo I de nuestra era el primitivo cristianismo ensalzó la imagen de la mujer con la figura de la virgen María. Los primeros padres de la Iglesia celebraban el recuerdo de mujeres que habían seguido a Cristo, aunque, pocos años después, la mujer será excluida de los oficios ministeriales. A finales del siglo III, con la influencia del cristianismo, fueron adquiriendo progresivamente más poder, incluso se llegó a considerar esta circunstancia como la causa de la decadencia y caída del Imperio.



## **1.2. El Medioevo y los albores del Renacimiento.**

La Edad Media supuso una transformación en todos los órdenes: intelectual, social, político y económico, sin embargo, puede decirse que el patriarcado, lejos de desaparecer, se reforzó.

La situación de la mujer en el mundo medieval europeo podría calificarse de “peligrosa”. En la alta Edad Media se heredaron costumbres germánicas que mantenían a la mujer sometida, sus funciones se limitaban al cultivo de los campos, al trabajo del hogar y a la crianza de los hijos. Por eso, de las mujeres visigodas apenas tenemos testimonios salvo excepciones, como la de Goswintha, que dominó ciertas parcelas de poder (Martínez López et al., 2000: 126).

Pero no fue así en todas las culturas. En Al-Andalus se hallan rastros de mujeres que adquirieron gran poder e influencia. La costumbre de instruir a las concubinas tuvo como consecuencia la aparición de un grupo selecto y culto de mujeres andalusíes que tenían enorme poder de convicción e intervenían en asuntos políticos. La mujer islámica, no obstante, se consideraba inferior y débil, no sólo física sino moralmente, aunque podía participar en la Guerra Santa. La mujer estaba más degradada en ambientes urbanos porque allí era más común vigilar las conductas.

Con el Islam sucede algo similar al cristianismo en lo referente a la condición femenina (Díez Celaya, 1999: 26-27); en los textos sagrados se subordina la mujer al hombre y, sin embargo, tanto Jesucristo como Mahoma tuvieron muy en cuenta a las mujeres a lo largo de su vida. En Córdoba disfrutaban de mayores derechos que las cristianas. Existía, sin embargo, una ley que atentaba contra las prostitutas o simplemente contra aquellas cuya conducta era considerada vergonzosa.

Las circunstancias no parecen variar al avanzar en el tiempo. Si analizamos las fuentes para el estudio del siglo XII, por ejemplo, nos encontramos con abundantes pruebas de violaciones y malos tratos. Es igualmente constatable la inexistencia de legislación condenatoria de dichos actos, puesto que en muchos casos se pensaba que la mujer había consentido en ello. En el cantar épico del Mío Cid se ensalzan los valores dominantes de la ideología feudal. Las hijas del Cid son utilizadas como peones en la lucha por el poder. Son obligadas a casarse y maltratadas (Fortes, 2002). También en el refranero de origen medieval se refleja la utilización de la violencia para someter a las mujeres (Martínez Dengra, 2002).

El adulterio femenino, al igual que en épocas anteriores, era duramente castigado, generalmente con la ejecución, se consideraba una deshonra para

la familia, mientras que el adulterio masculino, tal como lo entendemos hoy, era, a menudo, consentido; adulterio masculino era en aquella época tener relaciones sexuales con “la mujer de otro”. La mujer era un objeto del hombre y le debía obediencia y sumisión (Alberdi et al., 2005: 35).

En lo que se refiere a las capacidades, le son negadas la mayoría, incluida la de reproducción:

“En el medievo se pensaba que durante el acto sexual el varón depositaba en el cuerpo de la mujer un “homínculo”, un hombrecito pequeño con alma y todo, que se pasaba los nueve meses simplemente creciendo en tamaño, sin recibir de la madre ningún otro atributo, hasta su nacimiento” (Díez Celaya, 1999: 15).

En los grupos sociales humildes las esposas estaban sometidas a través de la institución del matrimonio. Eran propiedad de sus cónyuges, los cuales, a menudo, las castigaban cruelmente. Solían trabajar en talleres y negocios familiares situados en las plantas bajas de sus viviendas.

La hostilidad era constante en la vida de las mujeres. Si la misoginia en Grecia era fruto del pensamiento de los grandes filósofos, en la Edad Media fueron los clérigos, alejados de la vida cotidiana, los que tomaron el relevo. De ellos procedían esas ideas absurdas sobre el embarazo a las que antes nos referíamos. La esterilidad siempre fue una enfermedad femenina. Las mujeres podían ser repudiadas por sus maridos y no al revés.

También había supersticiones variadas en torno a la menstruación, que se relacionaba con impureza, debido a la interpretación “al pie de la letra” de algunos pasajes del Antiguo Testamento. El parto era también “impuro”, las mujeres después de dar a luz no podían salir a la calle durante varios días y esta condena se alargaba cuando el bebé había sido niña.

La mujer era pecadora por naturaleza por lo que se mitificaba la virginidad; al ser reducida la mujer sólo al aspecto corporal, reprimir sus instintos sexuales era considerado una gran virtud. Las ideas de Tomás de Aquino arraigaron de forma notable en el pensamiento medieval; la mujer es carne, no mente, un ser inferior. El placer era atribuido sólo al hombre y la mujer debía limitarse a cumplir con la obligación de satisfacerlo. Se generalizaron los conceptos de honra y deshonor en torno a las mujeres, como se deduce de las Partidas de Alfonso X.

Desde la antigüedad existía una costumbre llamada “hospitalidad sexual” por la cual los hombres ofrecían a las mujeres para satisfacer sexualmente a los huéspedes. Las mujeres que ejercían la prostitución solían tener un amo. La

“barraganería”, fenómeno de prostitutas clandestinas que se amancebaban con clérigos, era aceptada socialmente (Instituto de la Mujer, 1988: 9-20).

Las mujeres se veían reprimidas hasta límites insostenibles, no estaba bien visto que se maquillasen o adornasen, tampoco que estuvieran mucho tiempo ociosas, ni que conversaran con sus amistades. Tenían que demostrar constantemente buen comportamiento y su forma de vestir era controlada en todo momento (Pastor, 1994).

Sin embargo, en este largo y desconocido periodo de la historia, la mujer, poco a poco, dejó de ser considerada inferior intelectual y moralmente. En muchos pueblos de Europa conservaban ciertas características mágicas de la antigüedad, había pitonisas, brujas y curanderas. Adquirió gran repercusión el fenómeno de las brujas, un fenómeno interpretado por los historiadores como una válvula de escape al orden establecido. La represión fue calificada como un movimiento de ricos nobles contra campesinas humildes. En España las brujas no fueron tan perseguidas como en Europa, aunque sí hubo procesos en Galicia, Navarra, País Vasco y Cataluña.

La quema en la hoguera constituía una forma de represión de la sexualidad de la mujer. También se perseguía el deseo de equipararse al sexo masculino, recordemos el caso de Juana de Arco.

Al igual que en otras épocas, también hubo mujeres destacadas como Hildegarda de Bingen, abadesa alemana con gran influencia a lo largo del siglo XI. Esta mujer ejerció la Medicina y escribió un tratado recopilando sus conocimientos. Se caracterizó por expresar una crítica constante a la sociedad de su época.

Durante los siglos XII y XIII se extendieron por Europa las llamadas Cortes del Amor, fruto de las reivindicaciones de una minoría culta y privilegiada. Estas Cortes se desarrollaron en Flandes, Aragón, Borgoña y otros lugares. En ellas se aprobaron leyes inauditas hasta aquella época. Todo surgió cuando algunas mujeres, como Matilde de Alemania, hija de Enrique I de Inglaterra, accedieron al trono. Matilde influyó de forma decisiva en su hijo Enrique Plantagenet que se casó con Leonor de Aquitania, hija de Guillermo X de Aquitania y poseedora de gran cantidad de propiedades en Francia. Su hija María de Francia formó las Cortes del Amor, antes mencionadas, donde se juzgaba a los hombres que habían cometido delitos contra las mujeres.

Durante el reinado de Leonor muchas mujeres se dedicaron al arte trovadoresco, crearon poesía y narraron historias. En estas historias épicas el concepto de caballero incluía como requisito el respeto al sexo femenino (Díez Celaya, 1999: 28-29).

De la Edad Media en los reinos hispanos nos han quedado testimonios de reinas y consortes de las que se podrían citar: doña Urraca, Blanca de Navarra, Blanca Berenguela de Castilla, María de Molina o Isabel I. Algunos conventos, como las Huelgas de Burgos, alcanzaron gran notoriedad por su actividad intelectual (Martínez López et al., 2000: 93-108).

Entre la nobleza y la monarquía era frecuente el concubinato porque las relaciones matrimoniales se limitaban a compartir de vez en cuando el dormitorio. Los matrimonios solían ser muy desiguales en edad, las mujeres eran mucho más jóvenes. Entre los grupos humildes, campesinado libre, algunas, muy pocas, llegaron a controlar las propiedades, pero, en general, estuvieron sometidas a constante patronazgo.

Las mujeres de la burguesía bajo medieval tenían ciertos privilegios, aunque su destino era el matrimonio o el convento. A partir del siglo XIII muchas habían abandonado el campo y contribuido al desarrollo urbano. Participaron activamente en el comercio menor y en los gremios, especialmente en los sectores de docencia y sanidad, aunque dependiendo de las épocas fueron más o menos admitidas en estos oficios. Algunas se vieron abocadas a la prostitución para sobrevivir, pero al cumplir una cierta edad debían mendigar, su estado acababa siendo lamentable. Por eso, a partir del siglo XIII el número de conventos se multiplicó. La mayoría de las científicas pertenecían a comunidades religiosas, en ese momento tenían prohibido su acceso a las universidades. Se produjo una lucha jurídica de las mujeres por ingresar en las nuevas órdenes mendicantes y mantenerse en las tradicionales benedictinas (Connelly, 1981: 30).

El siglo XV representó en algunas sociedades (repúblicas del norte de Italia o Alemania) una etapa de expansión cultural y recuperación del legado antiguo. El Renacimiento y su corriente paralela, el Humanismo, se manifestaron poco en el ámbito femenino. Las escasas mujeres que pudieron desarrollarse artística e intelectualmente fueron primero subestimadas y luego olvidadas.

La Ciencia se secularizó y dejó de estar controlada por los poderes eclesiásticos. Hubo un movimiento de talleres artesanales donde tuvieron acceso las mujeres: María Lunitz, María Winckelmann Kirk y Carolina Herschel. En Italia, por ejemplo, era un honor que las mujeres accedieran a la Universidad; algunas lo hicieron: Maria Agnesi, Anna Moranchi, Lucia Galvani, etcétera (Consejería de Sanidad y Bienestar Social de la Junta de Castilla y León, 2006: 198-200).

En el Renacimiento algunas mujeres místicas alcanzaron gran notoriedad, como Madame de Gournay o Cristina de Pisán, mujer culta y preparada que

reflexionó, a través de sus obras, sobre las cualidades morales e intelectuales de las mujeres (Caso, 2005: 65). En el siglo XV español destacaron María de Cazalla, erasmista, Francisca de Nebrija, hija del conocido humanista, y Juana de la Cruz, teóloga. También hubo aventureras como Catalina Erauso que viajó a América huyendo del convento o María Pacheco, compañera del famoso comunero Padilla (Martínez López et al., 2000: 257).

A pesar de las rémoras, en el Renacimiento se superó el concepto de amor cortés medieval, se planteó la participación femenina en el juego amoroso, pero aparecieron nuevas coacciones. El amor se seguía manteniendo al margen del matrimonio.

En la Europa renacentista todavía se producían seiscientas ejecuciones anuales de mujeres, acusadas de brujería, que ejercían para sobrevivir algunas actividades relacionadas con la Medicina. Algunas poblaciones especialmente afectadas fueron las de Francia y Alemania. A esas mujeres se las acusaba de delitos sexuales contra los hombres y de tener relaciones con el demonio. También poseían, según los expedientes, poderes extraordinarios que les permitían curar enfermedades pero que podían ser usados para infligir daños.

Las brujas eran, sin duda, el grupo humano más perseguido por la Inquisición. Las mujeres debieron soportar su criminalización como brujas hasta el siglo XIX, sin embargo, el delito más común del que fueron acusadas fueron hurtos y el robo, como consecuencia de su precaria situación.

La mujer siguió durante mucho tiempo reducida a su cuerpo, no obstante, algo preludiaba un cambio que habría de llegar tres siglos después: comenzaban los primeros debates entre los partidarios y detractores de la educación de las niñas.

## **2. Evolución de la situación en la Edad Moderna.**

Durante los siglos XVI, XVII y XVIII se produjeron importantes transformaciones en lo que se refiere a la situación femenina. La época del Humanismo, los grandes descubrimientos y el Renacimiento era propicia para una revolución, pero fue una revolución que convivió con las pervivencias del pasado. Por ejemplo, se le siguen atribuyendo a la mujer menores cualidades morales e incluso se pensaba que podía influir negativamente en sus hijos e hijas. Todavía en los siglos XVII y XVIII no estaba penada con severidad la violación, a pesar de que ya los médicos

aseguraban que la mujer era una víctima en tales casos. Hubo ejemplos de mujeres que se rebelaron y trataron de actuar como hombres, que se ocultaban bajo disfraces masculinos para evitar matrimonios no deseados. En la literatura aparecieron personajes femeninos que dominaban a sus maridos, independientes y libres. Era la antítesis de lo común y habitual.

## **2.1. Siglo XVI.**

En el siglo XVI todavía perduraba la idea medieval de la mujer reducida a su naturaleza débil, defectuosa y peligrosamente pecadora. Muchas mujeres fueron víctimas de infecciones provocadas por la idea errónea de que bañarse era peligroso para la salud. Se veían sometidas a los cánones de belleza cambiantes y sufrían las incomodidades de atuendos femeninos que resaltaban sus atributos. El prototipo de belleza más común era la mujer de piel blanca, pelo rubio, labios y mejillas rojas, cuello y manos finas y largas. Estaba muy mal visto que una mujer usara vestuario masculino, debía ir vestida correctamente, según su posición social, y adecuadamente maquillada y perfumada. Las mujeres humildes, por el contrario, no debían maquillarse ni “excederse” en el vestir.

La Edad Moderna para las mujeres supuso una gran represión de su sexualidad como consecuencia del espíritu reformista y contrarreformista. La religión calvinista era igualmente dura con la mujer, la sujeción de la esposa al marido era un precepto moral sin discusión. Se promovió la castidad y la timidez, y, como consecuencia de ello, en el arte desaparecieron los desnudos. De esta forma, por ejemplo, las actrices eran consideradas prostitutas. La represión condujo a la proliferación de burdeles y a las prácticas prematrimoniales. Por lo que respecta al adulterio seguía siendo tolerado en hombres, pero no en mujeres (Del Río, 2002).

En la monarquía hispánica el “antifeminismo” tuvo mucho auge debido a los principios del catolicismo. La Inquisición quemaba no sólo a mujeres herejes, sino a otras con excesivo celo religioso. La mujer se vio totalmente limitada: no podía acceder a sus bienes, no gozaba de independencia jurídica y legal, se le vetaba el acceso a los cargos públicos (Martínez López et al., 2000: 190).

El placer sexual era considerado pecaminoso, incluso dentro del matrimonio, y así lo consideraba Tomás de Aquino. Existen, por otra parte, testimonios de mujeres que estando embarazadas habían sido abandonadas. Eran, generalmente, seducidas por hombres de posición social superior.

“En la Europa moderna el sexo femenino es considerado desordenado por excelencia, el útero “histeris” era el causante de las enfermedades.

En la mentalidad de la época las mujeres no podían reprimir sus instintos. Por eso muchas mujeres debían ser sujetadas” (Amelang y Nash, 1990: 60-61)

En los grupos más humildes el matrimonio representaba una total sumisión, a cambio de un trabajo extenuante, las mujeres sólo recibían lo estrictamente necesario para su subsistencia y la de sus hijos e hijas. Cultivaban el campo, acarreaban leña, cuidaban de la casa, ordeñaban las vacas y las cabras, hilaban, etcétera. A las madres se las acusaba de las deformidades o muerte de sus hijos e hijas, en una sociedad donde la mortalidad infantil era elevadísima. El matrimonio era concebido como un medio de supervivencia para la mujer. Aunque en esta época se considera superado el “amor cortés” y se acepta la participación femenina en el juego amoroso, aparecieron nuevas coacciones. El amor se seguía manteniendo al margen del matrimonio (Capel y Ortega, 1994: 226).

Cuando moría la mujer, el marido se procuraba otra que sustituyera a la primera en las tareas. Para un hombre quedarse viudo no era socialmente tan traumático como para una mujer, sobre todo, si carecía de medios económicos. Al enviudar, las mujeres debían guardar un mayor periodo de luto que los hombres (Duby y Perrot, 3, 1993: 63-121).

En las grandes ciudades las mujeres permanecían en sus casas en el anonimato, sus únicas salidas eran la asistencia a misa y a la confesión y, aunque estaban muy ligadas a la vida religiosa, no participaban en las cofradías. La dicotomía medieval de la mujer santa y la mujer pecadora persistía. En cuanto a la educación, incluso humanistas como Erasmo o Luis Vives, pese a su pensamiento avanzado, defendían una educación parcial para la mujer. La retórica, según su opinión, no era una ciencia a la que pudiesen adaptarse. A pesar de ello, destacaron algunas mujeres como Florencia Pinar, que fue una gran poetisa en lengua castellana, y Beatriz Vergel, que destacó como historiadora (Bel, 1998: 110-113). En España el espíritu renacentista llegó a las mujeres de la Corte, que estudiaban latín, griego y hebreo.

## **2.2. Siglo XVII.**

Durante el siglo XVII se originó en toda Europa un movimiento revolucionario, las mujeres reclamaban su participación en los acontecimientos públicos. A pesar de que su participación política estaba totalmente prohibida, tuvieron una importante presencia en la revuelta antiabsolutista de “La Fronda” en Francia y en la “Revolución Gloriosa” de Inglaterra.

En 1673 Poullain de la Barre escribía sobre la igualdad del hombre y de la mujer. Surgió el germen de lo que será el movimiento de “las preciosas”, mujeres muy bien educadas que organizaban tertulias culturales. También fue el origen de la “prensa femenina”. Se conservan algunos testimonios de mujeres conspiradoras e influyentes en asuntos políticos como Mary Astell a finales del siglo XVII que reivindicaba mejor educación y mejor elección de los cónyuges por parte de las mujeres. Mientras esto sucedía, las mujeres humildes se resistían a liberarse por el miedo a las consecuencias, permanecían en el anonimato y sus únicas salidas eran la asistencia a ceremonias religiosas (Amelang y Nash, 1990: 141).

A mediados de siglo se desarrollaron escuelas de caridad y de aldea que proporcionaban cierta instrucción a las niñas y les permitían progresar, siempre dentro del servicio al hogar y al matrimonio. El matrimonio era concertado por la familia y en esto era especialmente cuidadosa la clase alta. En los países más activos económicamente, como en Inglaterra, muchas trabajaban en los talleres textiles y se les proporcionaba educación a través de las congregaciones. Los gremios obstaculizaban a menudo el ingreso de la mujer en sus especialidades.

En España la intransigencia religiosa condicionó la vida de las mujeres. Muchas luchaban por preservar sus costumbres y religión, como las moriscas y las judaizantes. La Inquisición las condenaba si eran descubiertas. En la segunda parte de la conquista americana desempeñaron una importante labor, aunque su discriminación en la sociedad criolla era absoluta, al igual que la de las mujeres indígenas. Hubo mayor presión que en otros países europeos con respecto al atuendo. También estaban marginadas culturalmente, se veía con malos ojos incluso que leyeran la Biblia.

La situación europea era de tal represión que hubo un enorme desarrollo del fenómeno conventual, dado que esa opción significaba disponer de un cierto margen de actuación, sobre todo para aquellas que deseaban dedicarse a la actividad intelectual. En los territorios de la monarquía hispánica, al igual que en los de otros países, destacaron mujeres que no se adaptaban a las funciones que se les encomendaban. Este es el caso de María de Zayas y Sotomayor que ha sido catalogada como escritora feminista. Luisa de Padilla, historiadora y arqueóloga, también publicó diferentes reflexiones en defensa de las mujeres. También se pueden incluir dentro de las que desarrollaron su actividad en el convento a Teresa de Ávila, Anna Domenge, Juliana Morell e Hipólita de Rocaberti (Amelang y Nash, 1990: 191-192), Isabel de los Ángeles, Margarita de la Cruz e Isabel de Jesús (Buxó y Voltes, 1986: 72). Aparecieron damas que habían estudiado Filosofía, Gramática, Latín y Griego y que formaban parte de los círculos académicos y literarios.



En este momento histórico de tanta trascendencia en España surge el concepto de la mujer ideal: en la literatura aparecen protagonistas femeninas que reflejan numerosas virtudes, como en “La perfecta casada” de Fray Luis de León. Toda ello contrastaba con la misoginia presente en las obras de Quevedo, Gracián, Cervantes y Lope de Vega. En estas obras la dignidad de las mujeres queda aniquilada. Como contrapunto, destaca la defensa que hicieron Juan de Espinosa y Cristóbal de Acosta.

Las mujeres de la aristocracia española permanecían inactivas en lo que se refiere al gobierno del patrimonio, aunque había algunas excepciones como la duquesa de Osuna o la condesa de Lemos. Pero no eran más que eso, excepciones.

### **2.3. Fin del Antiguo Régimen.**

El siglo XVIII supuso el principio del movimiento revolucionario y la causa hay que buscarla en la generalización de la instrucción de la mujer. Gran Bretaña fue el primer país en el que existía la costumbre de llevar a las hijas a los internados. Estas instituciones se pusieron de moda algo más tarde en Francia. En el campo ya existía la educación mixta y en las ciudades segregada, se trataba de una cuestión económica: si no había medios para separar a los niños de las niñas se les enseñaba en los mismos espacios físicos.

Muchas escuelas estaban ligadas a la catedral como herencia del Medievo. En general, varias congregaciones religiosas se ocupaban de la enseñanza. Las niñas solían ser educadas por maestras y los niños por maestros, pero las niñas no conseguían el mismo nivel, sólo algunas mujeres de la nobleza, educadas por preceptores particulares, lo alcanzaban. Solían estudiar idiomas, Religión y Literatura, los valores inculcados eran la honestidad, la disciplina, la abnegación y el trabajo manual destinado al cuidado del hogar. No obstante, hay que recordar a la mayoría que ni siquiera sabía leer o escribir. La vida cotidiana en los grupos más desfavorecidos se mantenía. El proyecto ilustrado de universalidad fue un fracaso para las mujeres (Instituto de la Mujer, 2007:103).

Por otra parte, en el siglo XVIII se extendió una moral libertina que hizo aumentar la prostitución. Para, al menos, el 20 % de la población femenina el convento seguía siendo una buena opción, allí podían recibir educación y tener alojamiento y manutención garantizada sin necesidad de recurrir a un casamiento. Fueron muchas las mujeres, sobre todo casadas, que realizaban algunas obras de beneficencia, esto les permitía escapar un poco de la “cárcel familiar”.

En Francia, durante el siglo XVIII, se desarrolló el fenómeno de los salones donde las mujeres expresaban sus opiniones. La educación de las niñas se convirtió en un tema de moda. Según algunos ilustrados, la mujer debía ser instruida para complacer al marido. Estos salones eran presididos por mujeres como Louise Labé, Marie de Vichy-Chamrond, Catherine des Roches, la marquesa de Rambouillet o Madeleine de Scudéry. Se las conocía con el nombre de “precieuses” y tenían una cierta influencia en política, dado que a tales reuniones asistían hombres como Hume, Montesquieu, Voltaire, Turgot, Diderot y D’Alembert. El fenómeno se extendió por Londres, Roma, Berlín, Viena y otras ciudades, ejerciéndose, en ocasiones, mecenazgos. Destacaron Elisabeth Montagu, Henrietta Hertz, Dorothea Von Shlegel y Rahel Levin (Duby y Perrot, 3, 1993: 224-243).

En ese contexto apareció la prensa femenina: “La Gazette de France” en 1631, “Le Journal de Dameson” en 1759, “The Ladies Diary” en 1693 (Roig, 1986:15). Y otros periódicos como “La Gazette des Halles”, L’Observateur Féminin” y otros más comprometidos, como “Les Étrennes nationales des Dames” o “Les Annales de l’Éducation du Sexe”.

En España Josefa Amar y Borbón publicó “Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres”. Sus razones estaban en consonancia con las de las mujeres francesas y norteamericanas. También Isidra de Guzmán, miembro de la Real Academia y perteneciente a algunas de las Sociedades Económicas de Amigos del País, defendía esta postura. Hubo una especie de “siglo de oro femenino” en el que destacaron escritoras como Ana Caro, Cristobalina Fernández de Alarcón, Marcela de San Félix, Feliciano Enríquez, o escultoras como Luisa Roldán y Anna Heylan (Martínez López et al., 2000: 189-202).

En 1793 se estableció oficialmente la creación de una escuela pública para niños y niñas. La Sociedad Económica Matritense quiso extenderlo por todo el país (Ortega López, 1992). Gracias a este avance reformador, promovido por Carlos III, destacaron, aparte de las anteriormente mencionadas, María Catalina de Laso, María Fuencisla Dávila y María del Rosario Cepeda (Bel, 1998: 119). Habrá que esperar a las Cortes de Cádiz para que se publique el periódico titulado “El amigo de las Damas”, a imitación de la prensa francesa que se ha enumerado.

Era muy común en la sociedad española de la época el paternalismo, pues la tradición había apartado a las mujeres de la educación y las había dirigido sobre todo al matrimonio: la soltería se convertía en una pesada carga para las familias. La situación, por tanto, no difería de la de otros países de Europa, pero podemos afirmar que entre los intelectuales españoles había importantes defensores de la mujer, como el padre Feijoo, que desarrolló una

extensa teoría desde el ámbito sociológico e histórico. También defendieron esa teoría Jovellanos, Campomanes e Ignacio López de Ayala (Roig, 1986: 45-57). En España hubo en esta época reinas de fuerte personalidad: Isabel de Farnesio, María Luisa de Borbón y Parma, María Cristina de Borbón, Isabel II y María Cristina de Habsburgo.

El discurso filosófico masculino reducía a la mujer a lo irracional. Desde los tiempos de Aristóteles a los de Rousseau era considerada inferior intelectualmente. Rousseau afirmaba que la sabiduría de la mujer era un castigo para sus familias. En algunos de los discursos incluso se justificaba la violencia: “la mujer es una provocadora”. Sólo a finales de siglo se pusieron en entredicho estas hipótesis y la mujer se convirtió en ciudadana con plenos derechos. Uno de los primeros hombres en sumarse a esta corriente fue Condorcet, que publicó en 1791 “Cinco memorias sobre la instrucción pública en la Biblioteca del hombre público”. Según Condorcet, la educación de la mujer era necesaria para contribuir al beneficio familiar y al progreso social. El gallego Feijoo achacaba la incapacidad de la mujer a la insuficiente instrucción y su falta de recursos para defenderse. Consideraba un abuso haberlas relegado del ámbito cultural.

Se iniciaba lo que sería una tendencia constante a lo largo del siglo XIX: el interés científico por conocer la naturaleza femenina. A la mujer se le achacaba cierta imperfección física, se asociaba su carácter a trastornos mentales, aunque esos rasgos se diesen también en hombres. Muchos problemas de salud se relacionaban con el aparato reproductor, como en épocas anteriores. Pero se había dado un paso importante con respecto a la Edad Media porque ya se tenía en cuenta la intervención femenina en la reproducción por la existencia de los óvulos (teoría ovista). No obstante, se le seguía atribuyendo debilidad.

Fue a finales de siglo cuando tuvieron lugar las revoluciones que abrirían el camino de la libertad.

### **3. Lucha por la igualdad. Feminismos en la época contemporánea.**

La Revolución Francesa fue la primera gran revolución que planteó la cuestión de las mujeres. Condorcet escribió “Sobre la admisión de las mujeres en la ciudadanía”; aunque el filósofo nunca fue un activista, sus ideas contribuyeron en gran medida a transformar lo que hasta ahora parecía una verdad inamovible: la inferioridad femenina. Al lado de Condorcet, Michelet apoyó las reivindicaciones de las mujeres. Puede considerarse que

en las “Revoluciones Atlánticas”- independencia de las colonias americanas y Revolución Francesa-, tuvo su origen el feminismo, tal como lo entendemos en la actualidad. Las revoluciones liberales recogieron algunas de las peticiones. Por ejemplo, en 1848, en la llamada “Primavera de los pueblos”, las mujeres seguían luchando por los derechos que Olympia había propugnado durante la Revolución (Roig, 1986: 82). Los movimientos en defensa de los derechos de las mujeres fueron considerados socialmente como ideologías superficiales, el feminismo era ridiculizado y desprovisto de su auténtico significado.

### **3.1. Tránsito al Nuevo Régimen.**

La ideología feminista tuvo su origen en la Ilustración. Surgió una esperanza de emancipación del hombre frente a las tiranías del Antiguo Régimen. Los estallidos revolucionarios se iniciaron con la independencia de las colonias de América del norte, donde parece que se originó el movimiento para la liberación femenina. Existía en las colonias americanas una mentalidad más abierta que la europea, influida por el protestantismo. Las mujeres habían luchado junto a los hombres en la construcción de la nación y fueron pioneras en el descubrimiento y la colonización de los territorios del norte y del oeste del país.

El movimiento surgió paralelamente al abolicionista, se comparaba la situación de la mujer a la del esclavo. Denunciaban, especialmente, la situación de las mujeres negras, víctimas sexuales de los hombres blancos. Estaban sometidas a la tutela del marido. Esas rigideces eran incompatibles con el principio del liberalismo económico. En las colonias era necesario otorgar mayor libertad (Ocaña, 2007:1). Las mujeres de la América anglosajona del siglo XVIII no intervenían en la vida pública de la ciudad, sólo la religión les ofrecía una posibilidad de salir del ámbito público. Por eso, tenían un mayor sentido cívico. El sistema político que defendían era el republicano. Unos años más tarde el movimiento se revitalizó por la influencia de las ideas de la Revolución Francesa.

#### **3.1.1. Revolución en Francia.**

Se ha dicho, en numerosas ocasiones, que fue durante la Revolución Francesa cuando el feminismo se volvió práctico. La situación en el campo francés dio lugar a numerosas manifestaciones en las que las mujeres tuvieron gran protagonismo. Mientras tanto, en las ciudades, las quejas se centraban en la petición de empleos dignos, fin de los malos tratos, instrucción, abolición de la prostitución, derecho de adopción, instauración de derechos para los hijos naturales e incluso algunas empezaban a plantear el derecho al voto y el divorcio (Ramos y Aguado, 1994: 322). Lidia Falcón

piensa que los ideales de la Revolución Francesa no eran compatibles con el estado de esclavitud al que había sido reducida la mujer durante siglos. Las mujeres no tenían acceso a la propiedad privada, eran extranjeras en su propia tierra y estaban excluidas de la soberanía popular (Falcón, 1992: 45).

Olympia de Gouges escribió la “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana” en la que reivindicaba el ejercicio de los derechos naturales y políticos (Roig, 1986:18-20). “Si la mujer tiene derecho de ir al patíbulo debe tener igualmente el de ocupar la tribuna”, afirmaba. Olympia fue ejecutada (Oranich, 1976: 14).

Durante los levantamientos de París las mujeres formaban grupos de cinco, siempre iban por delante de los hombres, eran unas agitadoras, improvisaban discursos en las calles (Roig, 1986:14). En 1792, en la Asamblea Nacional, Pauline Léon leyó una petición firmada por varias ciudadanas. Pretendían participar en la Revolución, junto a los hombres, pero fueron muchos los intentos de apartarlas de todo tipo de actividad militar. Etta Palm organizó una asociación femenina: “Le Cercle patriotique des Amies de la Verité”, y Théroigne de Méricourt “le club des Amis de la Loi”. Posteriormente surgieron agrupaciones radicales encabezadas por Claire Lacombe y Pauline Léon.

Sin embargo, sus reivindicaciones no iban a tener gran repercusión, pues en la Constitución francesa de 1793 se derogaron muchos de los derechos conseguidos en la primera etapa revolucionaria. Tras la Revolución Francesa, se formalizó la educación primaria, media y superior, pero a las mujeres sólo se les concedía la posibilidad de acceder al primer nivel y no a todas. El código de Napoleón en 1805 establecía de nuevo la minoría civil, social y económica de las mujeres y prohibía el divorcio (Roig, 1986:38). El código tuvo enorme influencia en los códigos latinos y latinoamericanos. Se acusó a las mujeres de conspiradoras, realistas y organizadoras de disturbios. De nuevo, se veían apartadas de la ciudadanía.

### **3.2. Segunda ola del feminismo norteamericano.**

Desde principios del siglo XIX se celebraban en diferentes lugares de Estados Unidos convenciones feministas. Toda esta actividad se materializó en la Declaración de Seneca Falls de 1848, coincidiendo con la “primavera de los pueblos” en Europa. Esta declaración denunciaba las reiteradas vejaciones y usurpaciones, por parte del hombre, y el establecimiento de un doble código moral.

A partir de ese momento, se suceden los acontecimientos. En 1837 tuvo lugar en New York el primer congreso antiesclavista femenino. Se

celebraron una serie de conferencias, años más tarde, hacia 1860, organizadas por Elisabeth Candy Stanton y Lucretia Mott. Se fundó La National Woman Suffrage Association, escindida posteriormente, en la que intervinieron otras mujeres destacadas: Susan B. Anthony y Lucy Stone (Ocaña, 2007: biografías). Por otra parte, la influencia del puritanismo provocó que una de sus principales reivindicaciones fuera la abolición de la prostitución (Nash, 2004: 239).

Las feministas cada vez estaban mejor organizadas y planteaban sus peticiones al Parlamento: derogación de las leyes existentes en torno al matrimonio, ampliación del sufragio, mejora de las condiciones laborales. Pero estas cuestiones siempre eran pospuestas. En 1866 fue propuesta al Congreso la décimo cuarta enmienda a la Constitución que concedía el voto a los negros, mientras las ciudadanas norteamericanas seguían sin poder ejercer ese derecho. En 1869 se consiguió la primera victoria en Wyoming, pero el derecho al voto femenino no fue reconocido hasta 1920.

### **3.3. Sufragismo inglés y su influencia.**

En 1792, siguiendo los pasos de Olympia de Gouges, otra mujer destacada, Mary Godwin Wollstonecraft, escribió un manifiesto titulado “Vindicación de los derechos de la mujer”, un nombre que fue adoptado por la primera publicación feminista de nuestro país. A diferencia de su contemporánea francesa, pensaba que la emancipación no residía en la esfera política sino en la humana, refutaba el ideal femenino y combatía el sentimiento de inferioridad natural. Se enfrentó a Edmund Burke y criticó el discurso de Rousseau en el que se proponía una educación diferenciada. Defendía una mejor formación para la mujer. Concepción Arenal se basó en sus ideas.

En Gran Bretaña, al igual que en el resto de Europa, las mujeres no podían afiliarse a partidos políticos, ni tener negocios, ni ocupar cargos públicos, el porcentaje de analfabetismo entre ellas era muy elevado. Jurídicamente la institución del matrimonio les suponía sumisión e incapacidad civil. Se las había reducido a su misión reproductiva. En palabras de Mary Nash, se había excluido a la mujer del concepto de ciudadanía (Nash, 2004: 112-157).

El liberalismo económico influyó decisivamente en la aparición del movimiento feminista. En 1869 John Stuart Mill, seguidor de Adam Smith, influido por las ideas de su mujer Harriet Hardy Taylor, afirmaba que la igualdad entre los sexos era necesaria para el progreso de la Humanidad. Stuart Mill, junto a Henry Fawcett, presentó ante el Parlamento británico una petición de sufragio femenino. Pero la petición no tuvo éxito. El Parlamento no atendió las peticiones de la National Society for Woman's Suffrage, liderada por Lydia Becker.

Las feministas se organizaron y presentaron proyectos de ley durante varios años: 1870, 1884 y 1897. Estos proyectos fueron rechazados por los grupos más conservadores, sin embargo, la sociedad inglesa progresaba y había una creciente incorporación de las mujeres a las capas profesionales y educativas. En este país, algunas valientes comenzaron a estudiar en las universidades. Pocos años después, en otros países fueron excepcionalmente admitidas, pero no podían obtener título: los estudios que cursaban eran una prolongación de las tareas domésticas: enfermeras, maestras.

En la lucha por la conquista de derechos políticos destacó Millicent Fawcett, que afirmaba que la faceta maternal y familiar proporcionaba recursos para hacer política. Según ella, la maternidad dotaba a la mujer de superioridad moral.

Desde que Stuart Mill patrocinara la petición de voto en Westminster, no se conoció figura tan destacada en la lucha por el voto femenino como la de Emmeline Pankhurst. Después de la muerte de su marido, continuó la lucha al lado de sus hijos. Fundó en 1903 la Women's Social and Political Union.

Las seguidoras de Emmeline desfilaban por las calles con pancartas, interrumpían discursos de políticos, organizaban mítines, protagonizaban actos conmemorativos. Eran mujeres de familias acomodadas, de presencia elegante. Demandaban educación, acceso a la propiedad y participaron en numerosas campañas de moralidad, luchaban contra la prostitución con apoyo de las iglesias protestantes y sindicatos. Su resistencia era muy similar a la de Gandhi. El sufragismo en este país puede darse por finalizado en 1914 cuando el rey Jorge V amnistió a los insurgentes, aunque hasta 1918 no se consiguió el voto en Gran Bretaña (Díez Celaya, 1999: 49). Al principio el sufragio tuvo muchas limitaciones, hasta que en 1928 se amplió a todas las mujeres mayores de edad. Lidia Falcón afirmó que estas mujeres enfocaron el feminismo mediante la compaginación de las tareas domésticas, es decir, aceptaban el "destino natural" (Falcón, 1992: 106). No obstante, hay que tener en cuenta el contexto histórico en el que desarrollaron sus actividades, quizá Lidia Falcón lo analice desde la perspectiva del siglo XX.

Las influencias del movimiento llegaron a Europa, aunque el feminismo en estos países era mucho más débil. En Francia quisieron organizarse durante la Segunda República después de 1848. En 1869 Léon Richer y Marie Deraismes declararon abierta la campaña legal para los derechos femeninos. Fundaron la Association pour le Droit des Femmes (Martín Gamero, 1996: 22). Hubo escritores como Victor Hugo y Alejandro Dumas que fueron partidarios del voto femenino, pero este no se consiguió, ni siquiera, durante el gobierno del Frente Popular, presidido por Léon Blum. Las ideas de

maternalismo de Millicent Fawcett llegaron hasta aquí. El movimiento pretendía abolir ciertos aspectos del código civil napoleónico.

El modelo francés fue seguido en otros países, donde era rara la formación de organizaciones. En Alemania hubo que esperar también hasta después de la Segunda Guerra Mundial y en Italia fue Ana María Mozzoni la que reclamaba desde 1864 el derecho al sufragio femenino (Roig, 1986: 122). En los países germanos y en los imperios ruso y austro-húngaro las conquistas fueron muy escasas. En ese contexto, la clase media urbana fue testigo de una mayor presencia femenina en la vida pública.

En España había un cierto atraso en este sentido, se trataba de una sociedad agrícola escasamente industrializada, de tradición católica. El informe Quintana de 1813 planteaba que la educación de la mujer no debía ser pública sino privada. Durante la guerra de la Independencia y la década absolutista no hubo avances en lo que se refiere a la educación de las mujeres. Hasta 1857 con la Ley Moyano no se generalizó la educación de ambos sexos y esta escolarización no llegaba a las niñas de los pueblos. Se impulsó la enseñanza obligatoria hasta los nueve años y en ese mismo año se crearon las escuelas normales de maestras. Fue a partir de ese momento cuando se escribieron numerosas guías y revistas como “La Guirnalda” “Álbum de señoritas”, etcétera (Urruzola, 1995: 58). A finales de siglo surgieron varias organizaciones feministas en torno al partido de Pablo Iglesias.

La Primera República no había sido testigo de la aprobación del voto femenino, a pesar de las demandas desde la revolución de 1868. En 1869 se crearon las Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer, la Escuela de Institutrices y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer que creó en 1884 los estudios de Comercio y preparó a muchas mujeres para desempeñar trabajos en Correos y Telégrafos (Santos Guerra, 1984: 80-90). No hubo en España un movimiento similar al de Gran Bretaña y las posturas sufragistas no fueron defendidas hasta bien entrado el siglo XX.

La mujer era, exclusivamente, la compañera del hombre y todo lo que se apartara de esta premisa era subversivo. Concepción Arenal en su obra “La mujer del porvenir” desafió a la sociedad. Recomendó, al igual que Mary Wolstonecraft, la formación intelectual de las mujeres. Concepción Arenal, pensadora muy cercana al krausismo, fundó junto con Fernando de Castro el Ateneo Artístico y Literario de Señoras en 1869 (Ocaña, 2007: biografías).

Concepción Arenal, aparte de escribir esa obra decisiva, publicó buen número de libros con temática feminista, ejerció una importante labor



filantrópica, fundó el periódico “La Voz de la Caridad” y promovió la Sociedad de la Cruz Roja para la Guerra (Arenal, 1974).

A finales del siglo apareció un grupo de literatas que colaboraban activa y regularmente en publicaciones periódicas. Destacaron como artistas, políticas y pedagogas Catalina Albert, Dolors Alen, Julia Álvarez, Carmen Amaya, Ramona Aparicio, Rosa Sensat, etcétera. Se habían preparado en ateneos y centros de cultura popular. Aunque llegaban influencias del sufragismo inglés, en España esta reivindicación no tuvo fuerza hasta los años treinta (Martínez López et al., 2000: 369-381).

### **3.4. Socialismo y feminismo.**

Con la Revolución Industrial la mujer comenzaba a realizar un trabajo asalariado, lo que no quiere decir que hasta entonces no participase en los procesos productivos. En esta época el trabajo doméstico se separa del extradoméstico (Ayuso López, 1991).

Las condiciones laborales de las mujeres eran pésimas, además socialmente no estaba bien considerado que tuvieran un oficio. Su condición de subordinación se mantenía porque, además de su trabajo, debían soportar numerosos partos a lo largo de su vida. Muchas debieron elegir entre trabajo y familia, por lo que había un porcentaje muy elevado de solteras entre las obreras.

Sin embargo, a pesar de su lamentable situación, hubo un avance. La transición demográfica condicionó el cambio en las formas de vida femeninas y el descenso de la mortalidad le hizo plantearse una mejora de la calidad de vida. Su capacidad de elección aumentó. Algunas costumbres burguesas-paseos, cacerías y cafés- les permitieron salir de sus casas. Surgió una alianza entre feminismo y socialismo, aunque veremos que la mentalidad obrera, en lo que se refiere a la cuestión femenina, no difería de la burguesa. Las mujeres no se conformaron y se asociaron, formando cooperativas, cámaras sindicales, etcétera.

El feminismo socialista incorporó el análisis marxista para el estudio de la opresión de la mujer. No obstante, no habría que confundir la explotación económica, consecuencia del capitalismo, con opresión, consecuencia del patriarcado (Jornadas de feminismo Socialista, 1984: 13-24). La consecuencia positiva del marxismo, para la mujer, es que las revoluciones de corte socialista incluyen en sus discursos la igualdad. Por ejemplo, durante el gobierno de la Comuna en la Francia de 1870 se formaron multitud de comités y clubes específicos de mujeres (Roig, 1986: 114).

### **3.4.1. Feminismo utópico.**

Dentro del socialismo utópico, aquel que defendía nuevas formas de organización social basadas en la armonía y la paz, las mujeres tuvieron un peso importante. Fourier, en su utópica visión del mundo, soñaba con una total igualdad entre hombres y mujeres. Fue el primero en considerar que la igualdad refleja el mayor o menor desarrollo de una sociedad. Saint Simon también era partidario de la total supresión de la esclavitud, tanto del obrero como la de la mujer, y junto a John Stuart Mill defendió el sufragio femenino. Las reivindicaciones utópicas pedían el acceso a los recursos que les permitiera luchar por sus derechos.

Bajo la influencia de Owen, mujeres como Suzanne Vailquin, Jeanne Derain, Anne Wheeler y Eliza Macauley buscaron proyectos alternativos basados en el cooperativismo y sindicalismo. Proponían nuevos sistemas de organización doméstica. Reclamaban la emancipación y sus salidas al ámbito público fueron la Caridad y el Trabajo Social. La filantropía permitió a mujeres burguesas descubrir otros mundos. Empezaron a conocer los resortes sociales y ahora tenían que compaginar la función maternal con la pública (Nash, 2004:86-88).

A Flora Tristán, mujer destacada en la lucha por la emancipación, también puede considerársele una socialista utópica, fue una gran defensora del internacionalismo obrero. Pensaba que la unión era imprescindible dado que fue testigo de las duras condiciones de vida de las mujeres obreras. En su obra “Unión obrera” dejó constancia de la opresión. Concebía la educación de las mujeres como la clave de la liberación.

En general, puede afirmarse que el socialismo utópico fue la única corriente ideológica, dentro del socialismo, que no traicionó a la mujer, aunque había excepciones en el pensamiento de sus representantes. Proudhon se opuso a la alianza entre socialismo y emancipación de la mujer. Las reivindicaciones del socialismo utópico sólo se consiguieron, en parte, en tiempos de Lenin, tras el triunfo de la revolución bolchevique (Jornadas de feminismo Socialista, 1984: 32).

### **3.4.2. Feminismo marxista y anarquista.**

Marx y Engels, en el “Manifiesto Comunista”, publicado en 1848, proclamaban la total igualdad entre sexos y prometían la liberación femenina. Engels en su obra “El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado” afirmaba que la mujer había sido considerada como propiedad del hombre. Los socialistas científicos concebían la familia como una institución protectora de la propiedad privada, por tanto, si se abolía la propiedad

privada, la mujer podía salvarse e incorporarse al trabajo. Entre los socialistas científicos puede destacarse a August Bebel, como principal defensor de la mujer, aunque algunos le consideran un socialista utópico por las influencias de Fourier. Bebel se enfrentó por sus ideas a Otto von Bismarck. Escribió "La mujer y el socialismo" en 1883 (Ocaña: 2007: biografías).

August Bebel, al igual que Flora Tristán, pensaba que la proletaria sufría doblemente por su condición de mujer y acusó a muchos de sus correligionarios de disfrazar el machismo de igualitarismo, a la vez criticaba el paternalismo protector. Defendió el derecho al voto, la igualdad jurídica, económica y educativa: "Porque el auténtico socialismo no puede existir sin libertad. Es una equivocación pensar que el luchar por la liberación de la mujer se hará posteriormente" defendía (Oranich, 1976: 23).

El marxismo también abogó por la abolición de la prostitución, que había proliferado junto al industrialismo. La explotación de las obreras era una de las causas. Se justificaba argumentando que toda sociedad debía convivir con ella (Instituto de la Mujer, 1988: 18). La prostitución es calificada por Victoria Sau como una institución patriarcal para satisfacer los deseos sexuales fuera del matrimonio. El feminismo, desde sus inicios, la consideró como la antítesis de la libertad sexual (Sau, 1986: 54).

Dentro del feminismo marxista es obligado mencionar a dos grandes mujeres militantes de los socialdemócratas marxistas en Alemania: Clara Zetkin y Rosa Luxemburgo. La primera participó en el Congreso de la Segunda Internacional de 1889 y organizó en 1907 la Conferencia Internacional Socialista de mujeres. Fue maestra en Leipzig y propuso la creación del día internacional de la mujer. Sin embargo, la segunda se oponía a cualquier tratamiento específico de la mujer.

Los socialistas científicos acusaban al primer feminismo de burgués puesto que las sufragistas pertenecían en su mayoría a la clase media, había entre ellas muy pocas representantes del mundo obrero o del campesinado. Poco a poco, el socialismo fue integrando y sustituyendo al feminismo. El análisis marxista no consideraba el trabajo doméstico como un trabajo y la apropiación de este trabajo gratuito, por parte del hombre, no era calificado de explotación.

El movimiento socialista rechazó las demandas de igualdad para la mujer y silenció al feminismo. En la II Internacional no se tuvieron en cuenta las reivindicaciones femeninas. Según Lidia Falcón, los sindicatos no se ocuparon de los problemas reales de las mujeres campesinas, obreras, amas de casa, etcétera (Falcón, 1992: 120-150).

Con el tiempo el marxismo limitó enormemente las atribuciones de la mujer, pero las ideas del feminismo marxista perdurarían en el tiempo y darían lugar a revueltas como la de las obreras textiles de Massachussets.

El anarquismo fue algo más solidario. En esta línea destacó Emma Goldman en Estados Unidos, que defendía la libertad individual de las trabajadoras además de la necesidad de una profunda transformación social. El anarquismo cobró mucha fuerza en España a finales de siglo. La organización “Mujeres Libres” presentó una ruptura al abogar por el feminismo. En 1909 el modelo anarquista propuesto por la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia daba gran importancia a la coeducación. En Francia Anna Mahé fundó el periódico “L’Anarchie” y de las filas anarquistas procedían Nelly Roussel, Madeleine Pelletier y Madeleine Vernet (Duby y Perrot, 4, 1993: 551).

A finales del siglo XIX y como consecuencia de los avances producidos, proliferaron en Europa numerosas publicaciones feministas. A finales de siglo, se empezó a regular la enseñanza secundaria femenina y se crearon escuelas para las hijas de las familias más necesitadas. Se iniciaba el importante camino de la instrucción y educación de las mujeres.

### **3.5. Principales acontecimientos en el siglo XX.**

La evolución social a partir de ahora estará marcada por movimientos sociales, entre ellos el feminismo:

“El feminismo como movimiento social e intelectual ya inevitable en todo pensamiento a partir del siglo XX ha permitido que las vencidas de la historia, las mujeres tengan un soporte teórico y práctico desde el que recuperar su identidad perdida y participar en la construcción de un universo diverso y múltiple”. (Consejería de Sanidad y Bienestar Social de Castilla y León, 2006: 97).

El siglo XX ha sido testigo de la progresiva participación de las mujeres en distintas organizaciones.

#### **3.5.1. Revoluciones y guerras.**

Las mujeres, a principios de siglo XX, se veían sometidas, en su mayoría, por la institución del matrimonio que suponía para ellas deber de obediencia, incapacidad civil, y deber de reproducción. No podían presentarse a un examen ni disponer de sus propiedades. A cambio, los maridos debían proveerlas de todo lo necesario.

El primer gran acontecimiento revolucionario del siglo XX en el que participaron de forma masiva fue, sin duda, la Revolución Rusa. La discriminación femenina de la Rusia decimonónica sólo se había visto alterada por un movimiento contestatario, acaecido en 1869, protagonizado por una minoría intelectual femenina formada en las universidades. Eran seguidoras de Clara Zetkin.

A partir de 1917, se establecieron reformas impensables sólo unos meses antes. El país acababa de salir del zarismo y ya se había conseguido refrendar el sufragio universal y total igualdad legal. En tiempos de Lenin, se decretó la legalidad del divorcio, se eliminó la noción de culpabilidad, se estableció la igualdad de los cónyuges con respecto a sus hijos e hijas y se regularon las uniones de hecho.

Alejandra Kollontai, que ocupó un importante cargo en el primer gobierno revolucionario de Lenin, pretendía que las mujeres realizasen la revolución en el ámbito privado, cada una desde su casa. Fue una de las primeras en abordar el tema sexual. Ella pensaba que las relaciones amorosas esclavizaban a la mujer y que había que buscar el equilibrio en la pareja. En ese sentido se adelantó al feminismo de los años setenta. Algunos miembros de su partido la acusaron de traicionar la lucha de clases.

No obstante, no se debe pensar que Lenin abogaba por la causa de la mujer, pues, según su opinión, el ideal de matrimonio era el monógamo comprometido con la causa. En 1919 se creó la sección femenina del Comité Central, sin embargo, estos ideales igualitarios contrastaban con la enorme masa campesina que sufría hambre y analfabetismo.

En España, en 1909, se creó, con carácter más científico, la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio; en 1916 la de taquimecanógrafas y en 1918 los Institutos de Segunda Enseñanza, de carácter mixto. Ese año Concepción Arenal, que ya había sido nombrada consejera de Instrucción Pública, creó la Asociación de Mujeres Españolas, con ideología patriótica, que pedía el derecho a ejercer profesiones liberales (Roig: 1986: 143). Ella y Emilia Pardo Bazán, a la que nunca se permitió ocupar un sillón en la Academia de la Lengua, tuvieron que enfrentarse a una fuerte oposición. Eran defensoras de la Institución Libre de Enseñanza.

A partir de 1920, se desarrolló en nuestro país un feminismo de signo más igualitario, después de haberse creado años antes la Asociación Nacional de Mujeres Españolas que tenía influencias del Instituto de Cultura y Biblioteca Popular de la Mujer, nacido en la Barcelona de 1909 (año del inicio de la enseñanza mixta). En Madrid, en 1926, se creó el Lyceum Club con

reminiscencias de los salones del siglo XVIII. No obstante, se seguía impidiendo a las mujeres el acceso a la Administración Pública

Durante esos años en Estados Unidos proliferaron los sindicatos femeninos como la Liga Sindical Nacional de Mujeres. La sexualidad seguía marcada por la doble moral. En Europa existían numerosas trabas sociales y familiares que impedían su participación en asociaciones.

La época de entreguerras constituye un periodo contradictorio en política; por una parte, se afianzan sistemas democráticos y por otra, se extienden ideologías xenófobas y autoritarias. Fueron unos años de regresión en la lucha femenina y sin embargo, vieron la luz obras tan importantes como “Una habitación propia” de Virginia Woolf, en 1929, que influiría decisivamente en “El Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir. Virginia Woolf fue consciente del peligro que suponía para las mujeres y la Humanidad, en general, las ideas del fascismo. Defendía la independencia económica y social de la mujer como única vía de liberación. También en el periodo de entreguerras hubo un cierto resurgir del movimiento sufragista.

En 1914 el feminismo aparecía como movimiento internacional defensor del derecho al voto. Las guerras mundiales supusieron un freno, a pesar de que las mujeres se habían convertido en un ejército de reserva y desempeñaban oficios masculinos en las fábricas. Lo que es evidente es que, al igual que los hombres, fueron víctimas de deportaciones, asesinatos, persecuciones, movilizaciones, etcétera. Al finalizar los conflictos hubo una vuelta a las tradiciones.

Los “felices años veinte” aparentaban liberación; sin embargo, bajo el ideal de “nueva mujer moderna” aparecían signos de subordinación. A partir de ese momento la mujer tuvo que compaginar su vida activa con la vida en el hogar y su libertad era constantemente vigilada. Se pusieron de moda nuevos cánones transmitidos por la publicidad y el cine (Nash, 2004: 58). La publicidad comenzaba a tratarla como un objeto.

En España la Constitución de 1931 constituyó un gran avance. El artículo 43 legalizaba el divorcio, se trataba de una ley muy progresista para la época; por primera vez se concebía el matrimonio como igualdad de derechos y se reconocía la igualdad jurídica en el trabajo. Se suprimieron los delitos de adulterio y amancebamiento. En 1932 el Estatuto de Cataluña estableció disposiciones que en la actualidad serían consideradas innovadoras. Se estableció la enseñanza gratuita obligatoria e igual para ambos sexos. El derecho al voto ya se había conseguido durante la dictadura de Primo de Rivera en 1924, aunque se trataba de un sufragio restringido porque excluía

a la mujer casada y a las prostitutas. Sólo podían votar a partir de los veintitrés años las mujeres solteras y viudas.

Algunas mujeres como Margarita Nelken, Clara Campoamor, Federica Montseny, Victoria Kent o Dolores Ibárruri, ocuparon cargos políticos de responsabilidad (Oranich, 1976: 54). Entre ellas surgieron algunas diferencias. Clara Campoamor defendía el sufragio femenino en contra de Victoria Kent y Margarita Nelken, diputadas socialistas. Formó parte de la Comisión encargada de redactar el proyecto de Constitución de República. En 1931 fundó la Unión Republicana Feminista y en 1936 escribió su obra más conocida: "El voto femenino y yo". Durante la II República se consiguió que un 50% de las mujeres dejara de ser analfabeto (Ortega López: 1992: 43).

Sin embargo, el peso de la mentalidad tradicional persistía. Ramón y Cajal pensaba que el trabajo extradoméstico agotaba a la mujer y la hacía poco apta para el matrimonio. Durante la II República en España, mientras intelectuales de la talla de Ortega y Gasset o Gregorio Marañón propugnaban la inferioridad femenina, surgieron diferentes asociaciones en la lucha por la igualdad de derechos. En los años veinte muchas mujeres habían sido contratadas como telefonistas o dependientas, ocupaciones que abandonaban al casarse. Existía un sector anarquista radical que se anticipaba a las ideas de lo que será posteriormente el feminismo radical (Martínez López et al., 2000: 378). Hubo un gran avance en los planes de estudios, pero con grandes diferencias entre niños y niñas (Ordax, 2004:85).

En los primeros treinta años de siglo se habían desarrollado, en nuestro país, movimientos de mujeres en ciudades como Madrid, Barcelona, Málaga o Sevilla. En algunas regiones adquirían características propias. En Galicia las *xeitureiras* se organizaban y en Asturias se reivindicaban mejores condiciones de vida. Un acontecimiento reseñable fue la admisión en 1910 de mujeres en la Universidad, siendo ministro de Instrucción pública Burrel. Diez años después había fraguado el sufragismo. Nacieron asociaciones como la Unión de Mujeres Españolas y la Juventud Universitaria Feminista. Se formaron, dentro de los sindicatos UGT o CNT, filiales exclusivamente femeninas y se produjeron frecuentes episodios de conflictividad en forma de huelgas.

Durante la Guerra Civil se organizó el Comité Nacional de Mujeres contra la guerra y el fascismo. Se formó también la Asociación de Mujeres Españolas, el patronato de la Mujer, la Unión Republicana Femenina y la Asociación de Mujeres Republicanas. Muchas de ellas acabaron encarceladas o ajusticiadas. Las posturas feministas se radicalizaron y aparecieron numerosas revistas femeninas. Desde los partidos de derecha

surgieron la Sección Femenina de Falange, la Asociación Femenina de Acción Nacional, la Asociación Femenina de Renovación Española y España Femenina. La Iglesia Católica organizó a las juventudes católicas. Contemporáneas del momento fueron Josefina Carabias, María de Maeztu, Zenobia Camprubí, Rosa Chacel, Teresa Claramunt, Carmen Conde, etcétera (Díez Celaya, 1999: 55-57).

En España, como en el resto de Europa, durante los conflictos, las mujeres luchaban, formaban parte de grupos milicianos, asistían a enfermos y trabajaban sin descanso. Durante la posguerra sufrieron persecuciones y algunas fueron condenadas a muerte. Hubo, en general, un retroceso en el ámbito educativo, laboral y social. En Francia, Léon Blum, jefe de gobierno y presidente del Frente Popular, defendió los derechos de las mujeres. Surgieron publicaciones femeninas como “Marie Claire”. Estos avances se frenaron durante el gobierno de Vichy (Roig, 1986: 299-301).

En la Alemania de la República de Weimar muchas mujeres querían afirmar su independencia y habían irrumpido en el mercado de trabajo. Los hombres vieron en la ideología nazi un freno a esas pretensiones. En Italia se habían desarrollado organizaciones feministas católicas que se apoyaban en la dignificación del cristianismo hacia la mujer. Muchas habían alcanzado, como en Alemania, la independencia. En 1922 había nacido la Unione Femminile Cattolica Italiana (Amelang y Nash, 1990: 305-346). Los totalitarismos darían paso a un determinado modelo femenino.

### **3.5.2. Totalitarismos.**

La ideología del fascismo, nazismo, stalinismo, caudillismo y de otros totalitarismos marginó profundamente a la mujer con respecto al hombre. Debía someterse social, política y económicamente a sus decisiones. Su función reproductora se vio enaltecida, considerando esta como su única y principal misión en el mundo. Se fomentaban las políticas pronatalistas porque eran necesarios soldados en el ejército. La perfección femenina no consistía, sólo, en un carácter abnegado y sumiso, sino en la capacidad de transmitir a su familia valores totalitarios (Oranich, 1976: 36).

Ese ideal femenino persistió mucho después: una mujer hacendosa que cuida de su marido y familia y no tiene ninguna aspiración fuera de su condición de esposa y madre. Las mujeres solteras y aquellas que rompían su matrimonio se enfrentaban al escarnio público. Esta imagen influyó también en la sociedad norteamericana.

A partir del estallido de la Guerra Civil en España y durante el régimen de Franco, la situación de la mujer dio un vuelco con respecto a la de la II



República: el divorcio fue suprimido, se volvió a aplicar el código de Napoleón. Se restableció el delito de adulterio, mientras se flexibilizaban las penas a los maridos. El Fuero del Trabajo de 1938 apartaba a la mujer del mundo laboral. Para la mujer el matrimonio era una obligación y no una opción personal como la entendemos actualmente. En 1939 la enseñanza mixta quedó prohibida. En 1944 se las obligaba a examinarse de “hogar” para obtener un título universitario y hasta 1966 no tuvieron permiso para seguir la carrera judicial y fiscal. No todas se conformaron: en los primeros años de la dictadura hubo una serie de huelgas protagonizadas por obreras en Cataluña. También hubo grupos de guerrilleras procedentes de la Resistencia francesa que pretendían atacar los grupos falangistas.

Durante la posguerra se intentaron controlar los instrumentos educativos institucionales con el fin de consolidar el nuevo régimen. Proliferaron las medidas coercitivas y de control. Se intentó generalizar un determinado modelo de mujer similar al que propugnaban las organizaciones femeninas hitlerianas. En 1941 se implantaron las “Escuelas de Hogar” y en 1942 la Escuela Nacional de instructoras juveniles “Isabel la Católica”. El modelo transmitido era el de sumisión, pasividad, modestia, capacidad de sacrificio y bajo nivel de formación intelectual y profesional (Pastor, 1984).

Hubo también mujeres adeptas al Régimen, como en la Alemania de Hitler, que vigilaban estrechamente las actividades consideradas “subversivas”. La falangista Pilar Primo de Rivera defendía que la mujer era más apta para desempeñar tareas domésticas. Luchó por construir una España “grande e imperial”.

La educación se convirtió en instrumento dogmático que separaba la instrucción de las niñas de la de los niños. En España se mantuvo la ley del sufragio de 1931, pero las ocasiones de votar fueron pocas, exceptuando los referéndum de 1947 y 1966. Aunque la mujer participó en elecciones sindicales, sus derechos políticos habían sido restringidos. Algunas feministas fueron encarceladas o exiliadas. Con el tiempo aparecieron asociaciones de amas de casa que proponían mejoras para sus barrios y diversas organizaciones de mujeres universitarias empezaron a desarrollar acciones en torno a los años sesenta. Para hacernos una idea de la situación, baste decir que hasta 1963 el artículo 428 del Código Penal en España permitía al marido matar a la mujer y a su amante. En Europa es en esta época cuando numerosas mujeres acceden a la Universidad.

Las líneas del nacional-socialismo alemán fueron similares a las del fascismo italiano en materia de género. Las mujeres fueron utilizadas con el fin de preservar la “pureza de la raza aria”. Se produjo un genocidio de

mujeres de otras razas, muchas de las cuales habían sido esterilizadas. Por el contrario, los abortos de mujeres de raza aria eran duramente castigados.

Durante el fascismo italiano, en ese país, se recuperó la moral puritana y se extendió el antifeminismo y el antisemitismo al igual que en Alemania. Se había creado después de la guerra la UDI (Union delle Donne Italiene). Se potenció el exacerbado machismo de los italianos, la misoginia y el autoritarismo y, sin embargo, en la sociedad del momento existía una oposición latente al patriarcado, las mujeres no querían tantos hijos y los hijos e hijas cuestionaban la autoridad del padre.

En los países democráticos los partidos conservadores mantenían similares posturas. Lo mismo sucedía en los años previos a la Segunda Guerra Mundial en los territorios conquistados por Hitler. Por ejemplo, durante el régimen de Vichy en Francia la familia debía ser el pilar básico, un pilar sostenido fundamentalmente desde el sacrificio femenino. Algunas optaron por adherirse a las filas de la Resistencia.

En cuanto al modelo soviético, se sabe que en un primer momento hubo una gran transformación social a favor de la mujer en tiempos de Lenin como se ha mencionado en el apartado anterior. El paso de la autocracia al leninismo revolucionó el país, había surgido un movimiento urbano feminista. Todo se vio truncado con la llegada de Stalin al poder.

Comenzaba, en 1935, una época de terror en la que se aplicaba la pena de muerte desde los doce años, se autorizaba la tortura, se exaltaba la imagen de “la madre” identificándola con “la patria”. Se extendían los prejuicios aldeanos. Muchas mujeres perdieron sus trabajos, las escuelas dejaron de ser mixtas. A las mujeres solteras y a las parejas sin hijos se les impusieron pesadas cargas fiscales. Las conquistas del leninismo se habían olvidado y la represión continuó mucho tiempo después de la muerte del dictador (Duby y Perrot, 5, 1993: 193-313). Con la Perestroika, años después, se comenzó a conocer con detalle la triste vida de las mujeres soviéticas. Dentro del feminismo marxista surgió una línea nueva: el socialismo crítico, heredero del troskismo, que criticó duramente la política seguida en la URSS respecto a la mujer.

La situación de las mujeres en las dictaduras era insostenible; por ello, la reacción contra ese estado de cosas dio lugar a una revolución social sin precedentes.

### 3.6. Últimas tendencias. Feminismos a partir de los años setenta.

A partir de los años sesenta, a la vez que el mundo se recuperaba de los estragos de la guerra, el movimiento feminista comenzó a tomar forma. Mujeres de todo el mundo abandonaban los pueblos, siguiendo un modelo norteamericano, y aspiraban a cierta independencia. Surgieron movimientos de todo tipo relacionados con la lucha por los derechos civiles: movimientos descolonizadores, de estudiantes, etcétera. En Estados Unidos y Gran Bretaña se celebraron marchas reivindicativas. Se recordaba a las activistas de la Comuna de París. Nació un movimiento intelectual que se plasmó en la creación de la editorial Editions des Femmes y Le Quotidien des Femmes. En 1974 se creaba en Italia el MLD (Movimiento de Liberazione delle Donne) escindido del UDI.

Diez años después, los movimientos feministas tenían como objetivo fundamental luchar por la democracia y rechazar atribuciones que habían sido impuestas a las mujeres como si fueran sus deseos naturales. Las funciones que les habían asignado debían, según los hombres, proporcionarles felicidad. A partir de mayo del 68, se revitalizaron las asociaciones y la prensa feminista.

Se produjo una reacción violenta que rechazaba la idea de que la mujer había nacido única y exclusivamente para satisfacer los deseos del sexo opuesto. Se proclamaba la lucha por la libertad en todos los órdenes: social, económico, sexual, intelectual, etcétera. Todavía quedaba mucho camino por recorrer para que las mujeres accedieran a los puestos sociales en la misma medida que el hombre. Pedían, además, alguna ayuda para el cuidado de los hijos y su manutención.

En el ámbito intelectual se pretendía crear un corpus teórico opuesto al androcentrismo. En esta línea destacó la filósofa francesa Simone de Beauvoir. Siguiendo las directrices existencialistas expuso su rechazo a la definición que se había formulado de la mujer. Sus ideas dieron origen a un feminismo nuevo que establecía una categoría de mujer independiente del hombre. Proponía, como medio para lograr la total emancipación, la consecución de la independencia económica. Autora de numerosas obras, pasó su vida reflexionando y analizando la vida de diferentes mujeres, lo que le permitió elaborar su teoría.

En esta época se realiza una nueva formulación de feminismo: "*Doctrina social que concede a la mujer derechos hasta ahora concedidos al hombre*" (Oranich, 1976: 9). Pero, aparte del cambio ideológico, la coyuntura económica, especialmente a partir de la crisis del petróleo, ponía de

manifiesto que el salario del marido no era suficiente para cubrir las necesidades de las familias. Sin embargo, durante mucho tiempo a las mujeres les será negado el acceso a determinadas profesiones.

Varios grupos de mujeres recordaban las acciones de las sufragistas y reconocían su importancia en las conquistas posteriores. El derecho al voto ya no era suficiente, no había cambiado la situación de subordinación (Falcón, 1992: 28). Se reivindicaban otros derechos y privilegios, como el de la libertad sexual (Capmany, 1981). Fue en ese momento cuando se tomó conciencia de que la causa de la mujer había de ser independiente a toda ideología política. El feminismo se apartó del socialismo, rechazando todo tipo de patriarcado lo que fue utilizado por los grupos de derechas: desde ese momento la causa femenina será manipulada de forma indebida para determinados intereses electorales.

En España se publicaron obras como “Los derechos laborales de la mujer” de Lidia Falcón o “La mujer como mito y como ser humano” de la condesa de Campo Alange; se tradujo “El segundo sexo” de Simone de Beauvoir, se organizó el Movimiento Democrático de Mujeres, apoyado por los partidos comunistas de España y Cataluña. En 1975 se celebró el Año Internacional de la Mujer y con ese motivo en nuestro país se organizaron las Jornadas Nacionales por la Liberación de la Mujer, el Frente de Liberación de la Mujer de Madrid y las I Jornadas Catalanas de la Dona. Había una oposición internacional a las políticas pronatalistas, a códigos civiles heredados del napoleónico y se denunciaba la represión de mujeres intelectuales por los totalitarismos.

En 1965 el partido comunista creó el Movimiento Democrático de la Mujer. Le siguieron el Movimiento de Liberación de la Mujer de 1974 y la Asociación Democrática de 1976. No obstante, algunos líderes comunistas tuvieron ideologías antifeministas (Falcón, 1992: 225-239)

En Cataluña el movimiento tuvo especial desarrollo; allí en 1977, nació la Organización Feminista Revolucionaria. Tanto en Barcelona como en Madrid, se integraban un número importante de grupos cuyas reivindicaciones eran terminar definitivamente con el sistema patriarcal. Sin embargo, en Barcelona, por estos años, se ofrecían puestos de telefonistas y secretarías a licenciadas en Derecho y Económicas que solicitaban puestos ejecutivos. La Constitución de 1978 eliminó las desigualdades en materia legislativa pero hubo restricciones respecto a la sucesión al trono y a la Jefatura del Estado. No obstante, la discriminación persistía, el concepto del honor no había desaparecido de las leyes penales, se prohibía la propaganda, venta y difusión de anticonceptivos y existían problemas para organizar asociaciones y manifestaciones.

Los años setenta fueron también los de escisión del movimiento. Aparecieron diferentes tipos de feminismo. El feminismo de la diferencia exaltaba la excelencia femenina atribuyendo a las mujeres sensaciones propias, como la del amor hacia el hijo, la entrega o la abnegación. En esta línea destacó Annie Leclerc que aportó una visión que reivindicaba la autoestima y revalorización de las mujeres, como se había hecho en culturas ancestrales y Carla Lonzi que defendía los mismos postulados. Este tipo de feminismo se oponía al radical. Según Lidia Falcón, este tipo de feminismo apoya las tesis de psicólogos y biólogos que justifican la separación de la mujer del poder político, reivindican las capacidades emotivas y la sensibilidad femenina como valores positivos y se aparta de la lucha política (Falcón, 1992: 28). Dentro de esta corriente surgió el neofeminismo.

El feminismo radical nació en América del norte a finales de los sesenta, de una facción del feminismo socialista. Defendía un nuevo concepto de sexualidad desligado del de procreación. Se presentaba, con el descubrimiento de los modernos anticonceptivos, la posibilidad de que las mujeres eligieran el momento más conveniente para ser madres. Este hecho revolucionó la moralidad dominante (Oranich, 1976: 49). El feminismo radical excluía al hombre de las decisiones, incluso vieron la luz movimientos sexistas que consideraban al hombre como el principal enemigo y biológicamente inferior a ella como el “hembrismo”.

Dentro de la corriente del feminismo radical hay que encuadrar la obra de la norteamericana Betty Friedan. Fundó la Organización Nacional de Mujeres y escribió “La mística de la feminidad” en la que describía la forma en la cual la sociedad imponía a las mujeres una situación de sumisión y recordaba, también, los problemas de las mujeres trabajadoras. Hubo grandes diferencias entre las mujeres de clases acomodadas y aquellas que habían sido víctimas de guerras, exilios, cárceles con una situación económica muy precaria.

Otra mujer destacada, dentro del feminismo radical, es Kate Millet, que realizó un recorrido histórico de las diferentes posturas feministas, criticó duramente a Freud y planteó la cuestión sexual como algo fundamental. Estableció relaciones entre el ámbito privado y público y criticó las religiones que culpabilizaban a la mujer. La aportación más importante del feminismo radical fue el reconocimiento de la existencia de sexismo en todos los movimientos (Jornadas de Feminismo Socialista, 1984: 395). Aparecieron feministas en Francia como Luce Irigaría, Antoinette Fouque, Élène Cisoux y en Gran Bretaña, Juliet Mitchell. Se reivindicaban cambios legislativos mientras se disolvían grupos antiguos y se creaban otros reformistas. Algunos grupos incluso se constituyeron en partido político y se

presentaron a las elecciones. Aparecieron las primeras asociaciones asistenciales para mujeres en crisis.

Dentro del feminismo radical se encuadraba la corriente del feminismo cultural heredera de la filosofía de Simone de Beauvoir. Esta ideología mantenía la tesis de que la estructura del patriarcado, como forma de dominación, se daba en el subconsciente de muchos hombres y mujeres, incluso feministas. El feminismo cultural describía el proceso a través del cual la mujer se reduce al grupo negando su individualidad. Introdujo el concepto de sistema sexo-género como forma de dominación masculina. Rechazaba el paradigma patriarcal al partir de la idea del hombre como representante de todo lo humano. Celia Amorós realizó una reflexión filosófica en torno al patriarcado analizando los discursos desde los tiempos de San Agustín a la actualidad. Concluyó que en todas las corrientes existen juicios de valor que subordinan a la mujer y justifican la opresión (Amorós, 1985).

Otros movimientos ligados a la liberación femenina fueron el ecologismo y el antimilitarismo, dando lugar al ecofeminismo o feminismo ecopacifista que es, sin duda, la corriente más vigente en la actualidad, especialmente, en los países del Tercer Mundo. Defiende la mayor capacidad femenina para salvar la tierra. En la actualidad se produce, asimismo, un movimiento conocido como teología feminista que recoge algunos derechos proclamados por Juan XXIII para la mujer (Capmany, 1981: 110).

El feminismo ecopacifista, aunque ligado al feminismo cultural, tiene unos orígenes remotos: en la Antigüedad se ligaba la mujer a la tierra y a la fertilidad. Durante la guerra de Crimea, en 1853, se produjeron movilizaciones contra los conflictos, a los que se adhirieron el sufragismo y el feminismo internacional. Las sufragistas pensaban que si las mujeres llegaban al poder serían menos frecuentes los conflictos. En 1914 se produjo una marcha masiva de mujeres en New York en contra de la guerra. En 1915 se creó la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad. En 1916, con la entrada de Estados Unidos en la guerra, el movimiento Feminista se alió con el pacifista. Las decisiones de la Liga Internacional influyeron en los catorce puntos de Wilson. Sally Gearhart, durante los años de la guerra fría, afirmó que las mujeres debían salvar el Planeta. Años después se rebelarían contra la guerra del Vietnam.

#### **4. Estado actual a nivel global.**

La mujer en los inicios del siglo XXI sigue teniendo numerosos problemas, es víctima de violencia y pobreza en todo el mundo, además la dominación

patriarcal persiste y los estereotipos se mantienen incluso en las sociedades más desarrolladas.

#### **4.1. Países en vías de desarrollo.**

Los parámetros de la discriminación y opresión, a nivel global, son mayores en el Tercer Mundo. Las mujeres constituyen el 70 % de las personas pobres en el Planeta, menos de un séptimo del número de altos funcionarios, sus posibilidades de educación son cuatro veces menores que las de los hombres. Algunas tradiciones culturales las recluyen en su hogar, las obligan a contraer matrimonio por la fuerza y a tener un mayor número de hijos e hijas que el realmente deseado (Leger, 1996: 26-33).

El contrato matrimonial constituye una pesada carga en estos países. En la India, por ejemplo, está obligada a obedecer y a someterse a su marido: las viudas en otros tiempos eran quemadas vivas en la pira del difunto, en la actualidad muchas mujeres son asesinadas y maltratadas por su esposo y si la mujer muere él se ve liberado de devolver la dote. Ghandi reconoció esa situación de opresión y era partidario de la conquista de los derechos para las mujeres. En Ecuador, la mujer debe ir con el hombre a todas partes. En muchos de estos países es frecuente el llamado “rpto de la novia”, las mujeres jóvenes son compradas a la familia (Médicos Mundi, 1996).

No es infrecuente, en los países en vías de desarrollo, que la violencia contra la mujer se utilice como arma de guerra: antigua Yugoslavia, conflictos de Oriente Próximo, América Latina, etcétera. Dentro del grupo, las más vulnerables son las niñas y adolescentes. En China el marido, hasta hace poco tiempo, podía asesinar a su mujer adúltera. Muchas niñas eran vendidas en este país. Las viudas debían entrar en un convento budista, servir a su familia o suicidarse. También se producen secuestros y compraventas para la explotación de tipo sexual. Muchas mujeres chinas siguen llevando los pies vendados para evitar su crecimiento, siguiendo así exigencias derivadas de cánones de belleza.

El velo islámico o chador puede constituir una muestra más de sumisión: en Irán las mujeres que no lo llevan sufren penas de cárcel. Otros castigos a los que se ven sometidas las mujeres por contradecir leyes son: llevar prendas amplias y opacas, no usar maquillajes, perfumes o abalorios son azotes y latigazos. Las formas de violencia contra la mujer, en los llamados países pobres, adquieren formas brutales, la mayor de ellas es la violación, considerada en algunos lugares como Egipto o Argentina una ofensa contra el honor. Este acto, dentro del matrimonio, no se considera delito. En Irán el régimen de Jomeini decretó que, al prohibir la ley islámica que las mujeres vírgenes fueran ejecutadas, serían violadas de antemano. Otras formas de

violencia son los malos tratos físicos y psíquicos, la explotación, el acoso sexual, la intimidación, etcétera (Martínez Quintana, 1999: 20).

Muchas mujeres son detenidas, torturadas y retenidas como rehenes por grupos armados. Se convierten en refugiadas, se ven desamparadas durante las guerras, muchas se ven forzadas a la prostitución, sufren las consecuencias de las depuraciones étnicas y se convierten en botines de guerra. Se calcula que en la actualidad alrededor de cuatro millones de mujeres y niñas son víctimas de la trata con fines de explotación sexual.

A menudo la xenofobia golpea con mayor fuerza a las mujeres que a los hombres. Y para terminar con este episodio de terror, se debe mencionar, brevemente, la mutilación genital que se practica a más de cien millones de niñas al año. Es muy frecuente en África y Asia. Aunque sea una tradición supone una tortura para las mujeres, muchas de las cuales huyen de sus países de origen para evitarla. En este aspecto no se han tomado medidas porque se considera faltar al respeto a ciertas creencias.

La mujer divorciada es estigmatizada y marginada e incluso puede llegar a perder la dote en países como Kuwait, Pakistán, Sudán, Irán, Indonesia, Sri Lanka, Marruecos, Libia, Líbano, etcétera. En el mundo rural persisten prácticas de venta, concubinato y esclavitud. Las leyes democráticas condenan duramente estas prácticas y sin embargo, se siguen produciendo (Alberdi y Rojas, 2005: 47).

La situación legal difiere bastante de unos lugares a otros. Todavía hoy encontramos países donde las mujeres carecen del derecho a la vivienda y se ven limitadas con respecto a los hombres en las leyes de divorcio, adquisición de nacionalidad o búsqueda de empleo. En algunas zonas de Asia y del Pacífico las niñas reciben menos atención y cuidados que los niños. Hay que recordar que todavía sigue siendo elevado el número de mujeres que mueren cada año a causa de la maternidad. Su trabajo es minusvalorado en todo el mundo y aunque la tasa de alfabetización aumenta, sigue habiendo diferencias en cuanto al sexo en gran parte de África, Asia, Oceanía y algunos países de América Latina y del Caribe. Hay muchas niñas todavía sin escolarizar (Comité de UNICEF, 2005).

Las mayores tasas de alfabetización implican mejora en las condiciones de vida. En África del norte, América Latina y Caribe se aprecian, en los últimos años, las consecuencias de la incorporación de las mujeres al ámbito educativo: menor número de nacimientos, mejor atención a la descendencia, aumento de ingresos en el país, etcétera. Las mayores desigualdades en cuanto al acceso a la educación se dan en África subsahariana y en Asia



meridional (Martínez Quintana, 1999: 33). La remuneración para las mujeres empleadas en el Tercer Mundo es bastante inferior a la de los hombres.

En buena parte del Tercer Mundo las economías familiares agrícolas están sustentadas por las mujeres. Recogen leña y agua, trabajan la tierra, se ocupan del ganado y del servicio doméstico. El desempleo, al igual que en el mundo desarrollado, las afecta en mayor medida, aunque hay países como Corea del Sur, Singapur, Macao y algunas regiones asiáticas donde el desempleo femenino apenas existe. Hay que tener en cuenta que para manipular componentes de microelectrónica son preferidas las mujeres.

Algunos historiadores afirman que esta situación se debe a la imposición de la ideología machista occidental durante la colonización. En los últimos años ha surgido un poderoso movimiento de repulsa ante esta situación que no tolera la doble subordinación: pobreza más género. Mary Nash realiza un estudio sobre las organizaciones, en estos países, que han surgido para combatir esta situación dramática y cita los más importantes en Perú, Argentina o Chile. En países como México o Brasil se ha desarrollado un movimiento revolucionario feminista dado que la lucha por la ciudadanía fue muy costosa (Nash, 2004: 205-229).

Se lanzan voces en defensa de la diversidad, la pluralidad y el desarrollo de recursos. Varios grupos se ocupan de asuntos que afectan a las mujeres de los países pobres, se ramifican los movimientos: mundo islámico, hindú, cristiano, judío, etcétera. En 1985 se celebró la Conferencia Mundial sobre las Mujeres en Nairobi en la que se pusieron de manifiesto la pobreza, las desigualdades y carencias en educación, la violencia, la desigualdad en el ejercicio del poder y la falta de respeto a los derechos humanos. En materia de educación se formularon varios objetivos: asegurar la igualdad de acceso, eliminar el analfabetismo, asignar recursos, promover la formación permanente y desarrollar una educación y formación no discriminatorias (Maquieira D'Angelo, 1992).

En la Conferencia de El Cairo de 1994 se recogieron, en el capítulo cuarto, varios objetivos relacionados con la mejora de las condiciones de vida de la mujer. En esta conferencia se puso de manifiesto la importancia de la mujer como agente de desarrollo económico sostenible. Se analizó la situación de discriminación de las niñas planteando, como una de las principales metas, la educación primaria universal. Se consideraba imprescindible la participación del hombre en este proyecto (Camarero Bullón, 1992).

Paralelamente, surgen colectivos en defensa de las mujeres emigrantes o de minorías étnicas (Calvo, 1981). En España la mitad de la población inmigrante es de sexo femenino y aunque la diversidad de situaciones es

grande, en general, sus problemas de subsistencia son tan acuciantes que ni siquiera se plantean la igualdad con los hombres, aunque se esfuerzan más que ellos en el proceso de alfabetización y aprendizaje del idioma del país receptor (CIDE, 2006). Se ha comprobado que las hijas de las familias inmigrantes abandonan en mayor medida el sistema educativo que los hijos (CIDE, Colectivo IOÉ, 2006). Las nuevas organizaciones en defensa de los derechos de las mujeres alzan su voz en foros internacionales.

#### **4.2. Situación en los países desarrollados. El caso particular de España.**

Las circunstancias que rodean a la mujer en los países desarrollados no son iguales que las descritas anteriormente. La discriminación, no obstante, se aprecia con otros matices, adquiere formas diversas, a veces no perceptibles, pero no, por ello, menos trascendentes. Lo cierto es que condicionan la organización social y económica de los países ricos.

¿Cuáles son las circunstancias que marginan a la mujer? Empecemos por el mundo del Derecho. Las leyes, en teoría, deberían ser iguales para todas las personas y sin embargo, según expertas juristas, la aplicación de las normas no es igual para hombres que para mujeres. Es en el derecho laboral donde mejor se aprecia este hecho.

La situación de la mujer en el mercado de trabajo no es buena: tiene, en primer lugar, dificultades en el acceso al empleo, en segundo lugar, sufre discriminación salarial, de promoción y es víctima en mayor medida de acoso y despido. Trabajan más horas que los hombres pero participan en menor medida en los beneficios económicos. Según un estudio del Instituto de la Mujer, los convenios de los trabajadores no recogen formas de acceso objetivas, no están establecidos tribunales paritarios, no hay medidas de acción positiva y, además, en las entrevistas se les sigue preguntando sobre su estado civil, número de hijos, edad, etcétera. Debemos recordar que, hasta muy entrado el siglo XX, estaban en inferioridad legal: necesitaban obtener el permiso del marido para viajar, contratar, desempeñar cualquier trabajo remunerado, etcétera (Alberdi y Rojas, 2005: 83).

La normativa comunitaria, en concreto el artículo 119 del Tratado de Roma y la española recogida en la Constitución de 1978, deberían garantizar la igualdad plena y sin embargo, no se traducen en el establecimiento de formas de ascenso nítidas y objetivas. Pueden encontrarse estrategias solapadas de discriminación que impiden su promoción. Durante el embarazo muchas mujeres ven suspendidos sus contratos y aunque la regulación de la situación de la maternidad en España es buena, los empresarios siguen siendo muy reacios a la contratación de mujeres que

están o puedan estar embarazadas. Muchos empresarios opinan que las medidas de conciliación perjudican seriamente la competitividad de la empresa.

La ciencia médica, a veces, se basa en teorías que reducen a la mujer a su mera función reproductora olvidando los aspectos sociales que la rodean. Los medios de comunicación elaboran mensajes específicamente destinados a la mujer en forma de prensa del corazón, fotonovelas y revistas de moda. La prensa "femenina" es muy despreciada en un determinado círculo intelectual. En ellas, se considera que el único problema de la mujer es el sentimental, nunca aparecen, en ella, deseos de promocionar en su profesión. El centro de su vida es el ámbito privado (Jornadas de Feminismo Socialista, 1984: 340-41).

Aunque en la actualidad la tasa de actividad femenina ha aumentado considerablemente con respecto a la de otras épocas, sigue siendo inferior a la de los hombres y hay mayor grado de abandono, sobre todo entre las mujeres casadas. Se concentran en ocupaciones administrativas y de servicios y se ven afectadas en mayor medida por el paro. Su formación está peor adaptada a los requisitos del mundo industrial, en gran medida, por su deficiente conocimiento de las nuevas tecnologías (Alberdi y Martínez Ten, 1988: 165-206). Las que más sufren el desempleo son las jóvenes. El alto nivel de estudios alcanzado no se ve correspondido con mejoras laborales (Alonso y Torres, 2001).

Las prestaciones por desempleo son escasas puesto que estas dependen de la cotización y son la consecuencia de los salarios más bajos y de las menores oportunidades de empleo. Tienen más contratos a tiempo parcial y en la economía sumergida que sus compañeros. Puede afirmarse, además, que su trabajo es menos valorado que el del hombre y tiene más dificultades para iniciar una actividad laboral independiente, como crear una empresa, por ejemplo.

En un informe de expertos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) de la década de los noventa se destaca la importante contribución de las mujeres como agentes económicos, la necesidad de que la igualdad sea algo real y para ello se propone flexibilizar la jornada laboral, mejorar los servicios de guardería y para la tercera edad, orientar educativamente a las nuevas generaciones y fomentar la formación permanente de las mujeres (OCDE, 1993).

La mujer es, en la actualidad, manipulada en la sociedad de consumo, transformada en objeto sexual. La publicidad denigra a la mujer, le muestra todo tipo de productos superfluos y tiene un carácter totalmente alienante.

Ofrece una imagen estereotipada, aunque con apariencia de modernidad: las nuevas tecnologías aplicadas a lo doméstico le proporcionan la posibilidad de aprovechar mejor su tiempo y así buscar un empleo fuera de casa y cuidar mucho su imagen física (Martínez Benlloch, 2001). El cine y las series de televisión proyectan una imagen de mujer sumisa y abnegada. La televisión sigue siendo sexista, hay menos mujeres entrevistadas que hombres y muy pocas dirigen los medios de comunicación (Subirats, 1998).

La prensa transmite constantemente estereotipos de género (Altés, 2001). Se adapta a los nuevos tiempos, pero con retraso, y sigue ofreciendo una imagen de mujer con la que no se sienten identificadas las jóvenes en nuestros días.

El acoso sexual existe y constituye una de las manifestaciones de malos tratos en el ámbito laboral porque es la mujer la que lo sufre mayoritariamente. La principal dificultad para reconocer el acoso es la diversidad de formas que puede adoptar y como se trata de una experiencia continua en la vida social, se asume como algo habitual. De forma que sólo la sexualidad masculina heterosexual se desenvuelve con naturalidad. Según los expertos, el acoso en su vertiente más leve es muy frecuente y se da no sólo entre superior y subordinado sino también entre iguales. En el proceso de acoso existe un chantaje, por parte del hombre, que tiene consecuencias graves para la víctima que psicológicamente queda dañada (Calle, González y Núñez, 1987). La violencia brutal y los malos tratos sexuales son infligidos a un tercio de las mujeres de países ricos como Estados Unidos, Noruega o Canadá.

Otro de los problemas con los que se encuentra en el mundo desarrollado es poder hacer compatible la vida familiar y la laboral (Charricoates, 1993). De hecho, en los países nórdicos se reconoce una tercera dimensión del tiempo: laboral, de ocio y de cuidado y se propone la redistribución del trabajo familiar entre ambos sexos (Instituto de la Mujer, 1988b). En países como Italia se amplían los servicios municipales para favorecer la conciliación de la vida familiar y profesional. Mujeres que han promocionado en su profesión y dedican muchas horas a ella se culpabilizan por no atender sus obligaciones familiares (Falcón, 1992: 458). Las mujeres jóvenes tienen menos hijos, reducen el tiempo dedicado a las personas de la tercera edad. Hay un porcentaje elevado de ellas que no se casan y no tienen hijos. Según María Dolores Merino Chacón, los hijos e hijas son la última prioridad en la escala de valores (Merino Chacón, 2001: 179). Deben soportar un trabajo de competitividad extrema (Subirats, 1998: 26-42).

España ha experimentado cambios muy rápidos en los últimos años, la mujer no puede seguir haciéndose cargo de todas las responsabilidades en el

ámbito doméstico y compatibilizarlo con el desarrollo de un trabajo remunerado (Durán, 1987). El “Estado de bienestar” es soportado por ella. Según varios artículos recientes, el 46 % de los españoles y españolas cree que la mujer debe dejar su empleo por los hijos (Prádanos, 2005) y que España es uno de los países desarrollados con mayor desigualdad entre sexos (Nogueira, 2005). Como afirmaba Olga Vorónina, una de las feministas soviéticas más conspicuas, es triste la recompensa de las mujeres por haber luchado durante años por la revolución.

En nuestro país, en la mujer se aprecian signos de estrés y agotamiento, debido al sobreesfuerzo que realizan cotidianamente. Las consecuencias a corto plazo: depresiones, dolores de espalda, de cabeza y cansancio pueden devenir en patologías más graves (MUFACE, 2006: 13). No existen centros de atención a mayores y niños subvencionados que garanticen una mínima fiabilidad. Sin el trabajo doméstico las economías acabarían derrumbándose igual que el Imperio romano (Durán, 1987). En España, además, hasta 1984 existía importante discriminación e indefensión de la mujer en los casos de divorcio que sigue teniendo consecuencias en la actualidad (Ruano Rodríguez, 1984).

España ocupa el vigésimo segundo puesto dentro de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en lo referente a igualdad entre sexos. El estudio que llega a esta conclusión tiene en cuenta cinco indicadores: participación y oportunidades económicas, responsabilidades familiares, nivel educativo, salud, violencia de género y poder político. Este informe concluye que ni siquiera el primer país de la lista ha conseguido eliminar la desigualdad entre hombres y mujeres (Nogueira, 2005:34).

En los puestos directivos sigue habiendo escasez de mujeres porque hay más hombres cuya formación está orientada a puestos de responsabilidad (Chinchilla, 2001:130). Las que forman parte de los partidos políticos siguen buscando los apoyos masculinos, la protección de la dirección del partido. En 1995 sólo había diez mujeres en la jefatura de los gobiernos y aunque el número ha aumentado sigue en clara desventaja con respecto al del hombre (Instituto de la Mujer, 1999). Según los informes de las secretarías de la Mujer, en los sindicatos los órganos de decisión están controlados por hombres. Tampoco las mujeres son depositarias de distinciones y honores. Hasta 1974 muy pocas mujeres habían recibido el Nobel, algunas de ellas son: Elie Ducommun, Berta Von Sutlner, Jane Adams y Norma Angell. La cifra de mujeres parlamentarias en 1994 era de un 10 %, siendo Suecia y Noruega con un 50 % los países más avanzados.

La mujer tiene dificultades para acceder a los altos puestos académicos universitarios. Los datos son claros, sólo el 30 % de las plazas de titulares de Universidad son ocupadas por mujeres y sólo un 10% de las cátedras. Dedicar más tiempo a la docencia, tienen mayor carga horaria y no pueden entregarse a la investigación. Su representación en los rectorados es testimonial. Las estudiantes son una minoría en los estudios de tercer ciclo, especialmente en las áreas tecnológicas. Optan en mayor medida por ejercer su profesión en la enseñanza secundaria o en etapas anteriores (Instituto de la Mujer, 2001: 74). Existe la idea de que la enseñanza es un buen trabajo para una mujer y no tanto para un hombre (Buchan, 1993). También se dan casos de acoso sexual especialmente entre las profesoras jóvenes (Whitbread, 1993).

En cuanto a la elección del tipo de estudios, se detecta en la Universidad que las mujeres eligen estudios que reproducen las funciones tradicionalmente femeninas. Las áreas en las que son mayoritariamente tituladas las mujeres son Humanidades y Ciencias Sociales. La presencia mayoritaria de mujeres en el ámbito docente se concentra en Educación Infantil y Primaria, Desde que en 1882 se consiguiera la igualdad salarial entre maestras y maestros, se ha tratado de un empleo poco atractivo para los hombres por ser incompatible con otras áreas como la industria y el comercio (Ordax, 2004: 22-25).

Se aprecia un deseo imperioso entre las nuevas generaciones de no volver a esas situaciones del pasado. Por esa razón, dan prioridad a su instrucción como medio de encontrar trabajo. En Suiza, Japón, Alemania, Países Bajos, Francia o España el índice de matriculación en la Universidad es superior al masculino. Y sin embargo, el problema lo encuentran en el acceso al mundo laboral. Por otra parte, persisten en el mundo desarrollado tradiciones discriminatorias. Por ejemplo, en países como Irlanda, donde a una mujer adúltera el marido puede retirarle la manutención, en Israel donde se puede declarar a una esposa en rebeldía si abandona el hogar conyugal o en Japón donde el concubinato está reconocido. Naturalmente, estas medidas no se aplican igual al hombre.

En las últimas décadas el modelo de familia ha variado sustancialmente, pues aparecen otros tipos distintos al tradicional: familias reconstituidas, monoparentales, adoptivas, de acogida, homoparentales, etcétera (Del Campo, 1981). Pero la función de la mujer apenas ha variado. La sociedad de consumo y la cultura de masas la colocan en posición subordinada. Se impone la paradoja de la mujer culta, independiente económicamente, pero a la que se sigue impidiendo el paso a la vida activa, es un sujeto potencial pero un objeto en la práctica. Se desvaloriza lo femenino.

Se aprecia un fenómeno creciente a lo largo de los últimos años y es el descenso progresivo de la natalidad como consecuencia de la dificultad que tienen las mujeres para compaginar la vida profesional con la familiar (Sánchez Morales, 1999: 139). De esta forma, la lucha por la protección de la maternidad es constante. El trabajo fuera del hogar ha supuesto una necesidad, más que una liberación, puesto que se hacen necesarios dos sueldos para mantener la familia. La universidad se convierte en un paso obligado para conseguir un empleo.

Las mujeres reclaman la necesaria colaboración de los hombres en las tareas domésticas porque se sienten decepcionadas ante su “supuesta liberación”; deben soportar cotidianamente cargas durísimas. En España el Instituto de la Mujer elaboró en 1999, con el título *Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, un informe en el que se señala que las mujeres se ven obligadas a realizar diariamente unas cuatro horas y medio de trabajo en su casa, tanto si trabajan fuera como si no. Las consecuencias son: angustia, inseguridad, ausencia de ocio, renuncia a la promoción profesional o a la formación de una familia. Las mujeres padecen patologías relacionadas con el estrés en mayor medida que los hombres.

Si tomamos como ejemplo una de las comunidades españolas: Castilla y León, diremos que la situación de la mujer no difiere en gran medida de la del resto de España y de Europa. Hay más paradas que parados, tienen más contratos a tiempo parcial, dedican muchas horas al trabajo doméstico, participan menos en las actividades de ocio y consideran insuficientes las infraestructuras de cuidado como guarderías, escuelas infantiles y residencias para la tercera edad (Junta de Castilla y León, 2005). También se manifiesta la disminución de parejas con hijos, el aumento de hogares monoparentales y la elección sesgada de profesiones de los jóvenes, dependiendo de su sexo (Junta de Castilla y León, 2006).

Otro aspecto importante de discriminación, en el mundo desarrollado, es la violencia doméstica (Alberdi y Rojas: 2005). Este hecho dramático se produce en los países pobres y ricos y en todas las clases sociales. Durante muchos años este tipo de violencia no era denunciada porque la sociedad culpabilizaba a la víctima. Algunos autores han incluido entre las causas de este hecho la incapacidad del hombre para aceptar la mayor participación social de la mujer (Bustillo, 2001: 26).

Es una violencia muy peligrosa porque tiene un origen cultural muy profundo, se crea un círculo vicioso que legitima las agresiones, se intenta controlar la sexualidad y la libertad femenina, existe dependencia psicológica, generalmente la víctima tiene sentimientos de culpa y el agresor obsesión por demostrar su virilidad. Para agravarlo, los medios de

comunicación, a veces, transmiten estereotipos en torno a la persona agredida y al agresor. En ocasiones, se “exculpa al agresor”: momento de enajenación, nervios o lo que es peor, se introducen elementos para otorgar un carácter sospechoso de la mujer agredida (Consejería de Sanidad y Bienestar Social de la Junta de Castilla y León, 2006: 158). Otros estereotipos, en torno a los malos tratos, son: “los hombres que maltratan han sido víctimas en sus familias de origen”, “son alcohólicos”, “a las mujeres les gusta, son masoquistas”, etcétera (Muniain, 2001: 16).

La violencia doméstica afecta sobre todo a las mujeres. En opinión del psiquiatra Luis Rojas Marcos, los casos de mujeres sanguinarias son tan escasos que despiertan enorme curiosidad. Según su opinión, la violencia tiene carácter adquirido y está asociada a los prejuicios, al odio y a la venganza (Instituto de la Mujer, 2001a: 69). Es una violencia muy difícil de cuantificar y sólo desde 1997 la Unión Europea establece la obligación de publicar anualmente los datos sobre violencia contra las mujeres. Desde el año 2000 el Instituto de la Mujer lleva a cabo un seguimiento con datos de la Policía.

La violencia, en los casos más extremos, conduce al asesinato, pero existen pequeños detalles en la vida de la pareja que se aceptan socialmente: desprecios, humillaciones, infidelidades, insultos, indiferencia, responsabilización de los embarazos y abandonos. Las infidelidades de los hombres son mucho mejor aceptadas que las de las mujeres, una herencia de las lapidaciones por adulterio. Es también sabido que ellas suelen resignarse a los fracasos sentimentales. Los hombres lo encajan peor y en casos extremos esa situación puede desembocar en violencia y acoso. En las relaciones de pareja se dan conductas totalmente obsoletas, difíciles de eliminar.

Las medidas propuestas para acabar con la violencia de género son: medidas judiciales, educativas, formación de profesionales, concienciación de las familias y revisión de los contenidos que se transmiten a través de los medios de comunicación. En España se han tomado soluciones diversas y existen organismos para poner freno a este proceso. Hay numerosas guías y cursos a través de los Centros de Acción Social. En 1998 se modificó el código penal para proteger a las víctimas. Por otro lado, el Consejo General del Poder Judicial hace una llamada a la participación activa de las víctimas y de los testigos en el proceso penal (Arnaldo, 2001: 150).

Se dota de información a personas maltratadas para que rompan el círculo de la violencia. Se hacen esfuerzos para que se conozcan los diferentes tipos de violencia, que haya sensibilización ante el problema, implicación en las acciones que favorezcan la igualdad, conocimiento del ciclo de la violencia y



sus consecuencias, búsqueda de los orígenes culturales y utilización de recursos para la atención y la prevención. Se pone de manifiesto, a pesar de las buenas intenciones, que las medidas legislativas no aportan soluciones puesto que es en su aplicación donde se produce el fallo. En la IV Conferencia de Beijing de 1995 se reconoció, por primera vez, como problema social.

Hasta 1978 existía gran indefinición legal con respecto a los delitos de violación, a partir de ese momento, se tipificaron, teniendo en cuenta que los hombres también pueden ser violados y aumentan las penas dependiendo de las circunstancias de la víctima: edad, retraso mental, etcétera. Se empezó a reconocer el alto índice de criminalidad oculta y se consideró a la mujer como una persona independiente de su familia (Rodríguez Ramos, Álvarez García y Gómez Pavón, 1988: 139). La violencia de género se da a todos los niveles. Un estudio reciente en el ámbito universitario pone de manifiesto que la violencia también existe en las universidades españolas (Vals, Torrego, Colás y Ruiz Eugenio, 2009).

Capítulo aparte merecen las circunstancias de la mujer en el medio rural. Su situación se ha agravado en los últimos años debido a la carencia de infraestructuras y servicios así como la falta de oportunidades laborales, de formación y ocio. El principal problema del medio rural es retener a mujeres jóvenes para evitar el avance de la despoblación. Se pretende que accedan en igualdad de condiciones a la titularidad de las explotaciones agrarias y propiedades, a la seguridad social, a la participación en grupos de desarrollo ([http://dialnet.unirioja.es/Revista Leader](http://dialnet.unirioja.es/RevistaLeader), 2007, 35: 10). En 1991 se creó la asociación AMFAR (Federación de Mujeres y Familias del Ámbito Rural) con el objetivo de defender los intereses de estas mujeres.

Desde que se proclamó 1975 el año internacional de las mujeres, nuevas formas de opresión continúan apareciendo. Se produce un hecho peligroso: el contraste entre el discurso igualitario que se transmite a través de los medios y la realidad. El feminismo, como otras ideologías utópicas, ya no está de moda y sucumbe ante el individualismo (Capmany, 1981). Se produce una situación de aquiescencia y conformismo.

#### **4.3. Avances. Organizaciones en defensa de los derechos de las mujeres.**

Son muchas las mujeres y hombres de todo el mundo que quieren que la situación cambie. La Comunidad Europea lanzó en 1982 programas de acción específicos de igualdad de oportunidades con medidas encaminadas a superar los obstáculos con los que las mujeres se habían encontrado durante siglos. El primer programa, desarrollado entre 1982 y 1985, proponía un

reparto más equitativo de las responsabilidades profesionales, familiares y sociales.

En la Unión Europea se establecieron medidas de discriminación positiva. Con ellas se trata de equiparar la situación de la mujer al hombre, otorgándole un trato más favorable con el que ha de compensar, en alguna medida, la discriminación soportada durante siglos. Las principales acciones positivas pueden resumirse en: protección del embarazo y la maternidad, ayudas a empresarios que contratan mujeres y equiparación material en el trabajo. En el Tratado de Ámsterdam se acordó la aplicación del llamado “mainstreaming” o perspectiva de género en todas las políticas y actuaciones públicas. La Unión Europea elaboró el IV Programa de Acción Comunitaria para la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres. En la actualidad la Unión Europea destina parte de sus fondos, a través de las iniciativas NOW y EQUAL, a avanzar en este proceso y garantizar el respeto a la diversidad.

A veces, las medidas de discriminación positiva constituyen una forma de discriminación indirecta contra la mujer; se pasa de lo individual a lo colectivo, se examina al grupo sin atender las particularidades, se produce un tratamiento diferenciado en función del sexo y se remueven aspectos del pasado. Además, se produce un fuerte rechazo social hacia este tipo de medidas, que por otro lado forman parte más de un argumento político que de una realidad. Se han querido interpretar como discriminatorias para el hombre y sin embargo, apenas han sido puestas en práctica.

Debemos recordar como acontecimientos importantes en España, respecto a la lucha por la igualdad, el reconocimiento de la igualdad legal entre hombres y mujeres y la dignidad de la persona: artículo 14 de la Constitución Española. En 1978 se reconocieron el derecho del hombre y la mujer a contraer matrimonio con plena igualdad jurídica y la protección social, económica y jurídica de la familia. Las últimas reformas del Código Penal -1989, 1999 y 2002- endurecen los castigos en relación a la violencia (Alberdi y Rojas, 2005: 84-86). En diciembre de 2004 el Congreso aprobó la Ley Integral de Medidas contra la Violencia de Género.

En 1983 se creó el Instituto de la Mujer dependiente del Ministerio de la Mujer. De 1988 a 1990 se aprobó el I Plan de Igualdad de Oportunidades. De 1993 a 1995 el II Plan, de 1997 a 2000 el III Plan (Pinilla de las Heras, 1999: 101). Y de 2003 a 2006 el IV Plan. El 12 de enero de 2007 se aprobó el IV Plan de Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en Castilla y León. En ellos se pretende fomentar la participación de las mujeres en la vida educativa, laboral, social y política.

El 4 de marzo de 2005 se estableció el Plan para la igualdad de género en la Administración General del Estado que contiene veintidós medidas para eliminar los obstáculos que impiden la igualdad real de oportunidades entre hombres y mujeres (MUFACE, 2006:10).

Hemos de destacar la reciente Ley de Igualdad de 22 de marzo de 2007 que contempla el establecimiento de una serie de medidas encaminadas a resolver la actual situación de discriminación. Se regula la presencia equilibrada de hombres y mujeres en las listas electorales, se establecen criterios de orientación en materia de educación, cultura y sanidad, se incluyen medidas para el fomento de la igualdad en los medios de comunicación, se trata de garantizar la igualdad en el acceso al empleo y a la promoción profesional, se protege contra el acoso por razón de sexo y se establecen medidas para conciliar la vida familiar y laboral: se reconocen situaciones de adopción y acogimiento, se modifican las prestaciones por maternidad o paternidad, se amplían permisos por maternidad, fallecimiento, accidente o enfermedad grave, se mejoran las excedencias por cuidado de hijos e hijas o personas dependientes.

Otras medidas son las negociaciones de inclusión de acciones positivas en los convenios de las empresas (MUFACE, 2008: 9), la Ley de Dependencia (recordemos que sigue siendo la mujer la principal encargada de la atención a las personas dependientes) y la creación del polémico Ministerio de Igualdad.

A partir de la celebración del Día Internacional de la Mujer en 1975, se han celebrado otras conferencias internacionales como la de 1995, fecha de la IV Conferencia Mundial sobre las mujeres en Pekín y han aparecido numerosos movimientos en defensa de sus derechos. Algunas de las más representativas serían: en América Latina, Alianza de Mujeres Peruanas, en el Mundo Árabe Asociación Árabe de Solidaridad de las Mujeres, en África, Asociación de Mujeres Africanas, en Asia, Movimiento de Mujeres Asiáticas, en Estados Unidos, Alianza de Acción de las Mujeres, en Francia, Consejo Nacional de Mujeres Francesas, en Gran Bretaña, Mujeres por la Paz, en Portugal Rivolta Femminile, en España, Acción Femenina, Movimiento Democrático de la Mujer, Sociedad Concepción Arenal de Valencia, etcétera. Estas son, simplemente, una pequeña muestra del total. Su elevado número dificulta la consecución de los fines porque, a veces, adolecen de falta de autonomía y han estado excesivamente burocratizadas. Por esa razón, se han formado organizaciones supranacionales como Alianza Internacional de Mujeres (Nash, 2004: 11-18).

Tras la IV Conferencia de Pekín se aprobó una Plataforma de Acción. En los foros internacionales se debatieron la separación sexo-género y la dignidad

de las mujeres, aunque hubo controversias entre países musulmanes en vías de desarrollo y países occidentales. Se propuso un nuevo reto: la adopción por parte del hombre de funciones tradicionalmente femeninas.

En 1979 la Asamblea General de la ONU aprobó la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer. En 1980 se celebró también, en el seno de la ONU, el Quinquenio de la Mujer en el que se denunció la situación de explotación en la que las mujeres vivían. En 1981 se fijó la pauta internacional para esclarecer el concepto de igualdad entre hombres y mujeres (Martínez Quintana, 1999: 19). En 1985 tuvo lugar en Nairobi la celebración de la década de la mujer. En 1989 se estableció en España el Banco Mundial de la Mujer que ha apoyado la creación de más de tres mil empresas de mujeres y tramitado muchos préstamos.

Otras Conferencias como la de Nueva York en 1990, la de Derechos Humanos en Viena en 1993 y la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social en Copenhague en 1995 han abordado el tema de la desigualdad por razón de sexo. En la conferencia celebrada en Estambul en 1996 con el título Hábitat II, de nuevo, se pusieron de manifiesto diferencias entre los países desarrollados y no desarrollados. En la actualidad, existen varios comités dependientes de la ONU encargados de la valoración de las situaciones de violencia contra la mujer en el mundo. Se han creado varias ONG con el mismo objetivo y fondos de documentación a nivel mundial.

En España el feminismo ha ido perdiendo fuerza, al igual que en otros países, sobre todo porque está desligado de la política. En la actualidad se plantea los siguientes objetivos: educación y promoción cultural, formación profesional e independencia económica, promoción de la actividad social de la mujer, superación del androcentrismo en la Ciencia y lucha contra la discriminación en el trabajo.

#### **4.4. Investigaciones en España.**

El interés sobre los estudios en torno a la problemática de las mujeres nació en los años cincuenta. Hasta esa fecha, las investigaciones pretendían demostrar la “no inferioridad” de la mujer con respecto al hombre, a partir de entonces los estudios fueron evolucionando hacia un creciente interés sociológico (Santos Guerra, 1984: 51). En 1953 se creó la Asociación Española de Mujeres Universitarias y en 1960 María Campo Alange fundó el Seminario de Estudios Sociológicos sobre la Mujer. Había que desterrar la tutela patriarcal en los trabajos de investigación (Durán, 1981: 64).

Aparecieron, entre la década de los sesenta y los noventa, revistas de temática feminista. El catálogo del Centro de Documentación del Instituto de

la Mujer recoge unas doscientas publicaciones periódicas, entre las cuales se incluyen veinte españolas. Algunas de ellas son: “Noticias” (Madrid 1987), “Festa de la Palabra silenciada” (Vigo, 1987), “Langaiak” (Pamplona, 1983), “La Mujer Feminista” (Madrid, 1983), “Daza” (Zaragoza, 1988), etcétera (Instituto de la mujer, 1990).

Tanto la Universidad Autónoma de Madrid como la Autónoma de Barcelona fueron las pioneras en incorporar los estudios de la mujer en 1979. Surgió el Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid con el objetivo de potenciar la docencia y la investigación sobre temas de interés de la mujer, incorporar a las mujeres en el proceso de creación de la Ciencia y difundir los estudios de género a la Sociología en general. El Instituto financió varios proyectos, amplió la oferta de estudios de Tercer Ciclo y organizó una serie de jornadas (Mó, 1992). En ese mismo año se celebró un gran encuentro feminista en Granada. Desde 1987 ese instituto formó parte de la Coordinadora de Seminarios y Centros Universitarios de Estudios de la Mujer de España y también participó en congresos internacionales. El primer curso de doctorado, sobre la Mujer en el Mundo Contemporáneo, se realizó desde el Departamento de Sociología de la Facultad de Económicas, bajo la dirección de María Ángeles Durán.

A lo largo de los años setenta muchas mujeres vieron ridiculizados sus esfuerzos por estudiar materias que no son consideradas importantes por sus compañeros de cátedra. Ello no impidió que en 1980 naciera el Seminario de Estudios de la Mujer en el departamento de Antropología de la Universidad del País Vasco y se creara, dos años después, el Centro de Investigación Histórica de la Dona en la Universidad Autónoma de Barcelona. Le siguieron la universidad de Granada, Málaga, Valencia, Tarragona, Gerona, Complutense de Madrid, Navarra, etcétera. La Ley de Reforma Universitaria de 1985 permitió la expansión de los estudios de la mujer, pues se crearon los institutos universitarios de investigación (Pérez Cantó, 1999: 79-82). En Cataluña nació el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, el Instituto de Ciencias de la Educación del Ayuntamiento de Barcelona, la Diputación de Barcelona, la Asociación Margarita Comas, la Asociación Rosa Sensat, etcétera (Instituto de la Mujer, 2005: 63)

En lo que se refiere a los congresos y seminarios, el punto de arranque se sitúa en 1975 con la celebración de las Primeras Jornadas por la Liberación de la Mujer en Madrid que ya hemos mencionado. Un año después se celebraron las Primeras Jornadas Catalanas de la Dona donde la asistencia fue muy numerosa. En el Congreso se afianzó el concepto de feminismo y se precisó su significado recordando los orígenes humanistas e ilustrados: *“Para quien piense que esto es una consideración básica en la construcción*

*de un mundo mejor donde todos los seres humanos serán más libres, ser feminista es un deber”* (Oranich, 1976: 74). En 1990 se celebraron las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinar del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid. Allí se reflejó la preocupación de varias investigadoras de las universidades españolas (Pérez Cantó, 1992: 107). Granada fue otro lugar que acogió diversas Jornadas. En febrero de 1991 se celebraron en Madrid las Jornadas de Feministas Autónomas para buscar alternativas de poder y formas de organización.

A pesar de los avances en el terreno de los estudios de género, otros países habían emprendido líneas de investigación desde hacía varios años. En 1989 los Países Bajos, Gran Bretaña, Irlanda y Alemania ya tenían cátedras específicas e impartían cursos. Una de las razones que explican el retraso es la precaria situación de muchas profesoras universitarias en nuestro país.

En 1977 apareció la primera librería feminista: la Llibrería de les Dones en Barcelona, poco después seguirían los pasos Madrid, Sevilla, Valencia, Bilbao, Zaragoza y Granada. La publicación “Vindicación Feminista”, dirigida por Carmen Alcalde, tuvo mucha repercusión. En 1974 se institucionalizó en la Universidad de Barcelona la docencia sobre historia del feminismo, a propuesta de Mary Nash. A partir de 1980 vieron la luz seminarios dedicados a los estudios de Mujeres de la mano de María Ángeles Durán (Nash, 2004: 227-229).

Fue en los años setenta cuando apareció una literatura progresista como reacción al pensamiento tradicional dominante. Poco a poco, aparecieron fuentes para la bibliografía universitaria, se multiplicaron los trabajos de investigación en el ámbito universitario. A partir de los ochenta, se inician los análisis relativos al sexismo en educación y desde los noventa hay gran interés, por parte de las editoriales, sobre el tema. Los estudios de mujeres se caracterizan por la pluralidad, la interdisciplinariedad y el internacionalismo (Instituto de la mujer, 2001: 29-60).

Los estudios realizados hasta el año 1995 se publican en el libro blanco de los estudios de las mujeres en las universidades españolas que recoge unos doce mil quinientos registros, de los cuales, la mayoría se inscriben en el campo de la Historia. En Andalucía cabe destacar la Asociación Española de Investigación Histórica de Mujeres y Asociación Universitaria de Estudios de la Mujer de la Universidad de Málaga y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Córdoba. En Extremadura, la Asociación Regional de Universidades Populares y en Valencia, el Instituto de Estudios Universitarios de la Mujer.

Otras asociaciones importantes en la investigación de género son: en Aragón, la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y la Universidad de Zaragoza. También existen colectivos de profesorado surgidos desde los centros de formación y las secretarías de la mujer de algunos sindicatos. En esta línea se encuentra la Asociación de Orientadores y Orientadoras de las islas Baleares, el colectivo Harimaguada en Santa Cruz de Tenerife, en Asturias los centros de profesores de Gijón, Luarca y Oviedo, la Organización Española para la Coeducación Matemática “Ada Byron”, el colectivo de escuela no sexista (COENS) en Murcia, la Asociación Feminario de Alicante, la Asesoría y Seminarios de Coeducación, el colectivo de Coeducación LAMBROA, el colectivo pedagógico ANTARES en el País Vasco, etcétera (Instituto de la Mujer, 2005: 63-95).

Durante el curso académico 1995/1996, en la Autónoma de Madrid, se presentó por primera vez una asignatura optativa dentro de la titulación de Historia: Historia de las mujeres en la Antigüedad Greco-Romana que tuvo bastante aceptación (Garrido González, 1992: 117). El 8 de julio de 2000 la Universidad de Valladolid, siguiendo el ejemplo de otras muchas universidades españolas, aprobó la creación de una cátedra de Estudios de Género cuyos objetivos son: potenciar la formación de estudiantes, profesorado en ejercicio y profesionales en el ámbito de los estudios de género, fomentar y desarrollar la investigación, favorecer la creación de un centro de documentación, crear materiales y organizar reuniones científicas. Hay que destacar, en esta universidad, el seminario Universitario de Educación no sexista (SUENS) que nació en el seno de la Escuela Universitaria del profesorado de Palencia. Pilar Ballarín señala que en el año 2000 casi todas las universidades españolas contaban con algún colectivo constituido (Ordax, 2004: 86). En 2002 fue creada la fundación Isonomía de la Universidad Jaime I.

En la actualidad, en todas las universidades españolas, existen grupos que se ocupan de los estudios de las mujeres y se impulsan publicaciones desde distintos departamentos. Por ejemplo, la universidad de Oviedo ofrece un Máster en Género y Diversidad basado en un programa de doctorado existente desde 1995. También ha surgido, de forma paralela, un movimiento asociativo de mujeres universitarias. El Instituto de la Mujer tiene su propia línea editorial y se ha aprobado el programa Sectorial del III Plan Nacional de Investigación y Desarrollo con la denominación de “Estudios de las Mujeres y de Género” (Pérez Cantó, 1999: 83). En la actualidad aumenta el número de asignaturas y máster en estudios de género como por ejemplo el titulado *Mujeres, cultura y sociedad* de la Universidad de Almería.

A pesar del avance y la consolidación de los estudios feministas, de las mujeres y de género y de haberse puesto de manifiesto la necesidad de

profesionales en esta materia, estos estudios están amenazados con desaparecer del espacio Europeo de Enseñanza Superior. Las mujeres universitarias piensan que su presencia no se corresponde con la demanda social. Incluso se ha propuesto crear dentro de la propia Universidad un título de grado de Estudios de mujeres además de asegurar la transversalidad de la perspectiva de género (Federación de enseñanza de Comisiones Obreras, 2007:34). Sobre la presencia de estos contenidos en los nuevos planes de estudio de grado y postgrado haremos una reflexión en el apartado de avances y nuevas tendencias en formación docente del capítulo III (Anguita y Torrego, 2009). No obstante, no debemos ser pesimistas, puesto que desde el año 1995 se ha incrementado la presencia de las investigaciones de género en los planes de estudio universitarios a través de asignaturas optativas, de libre elección, programas de doctorado y estudios de postgrado. Se forman nuevos perfiles profesionales: agentes de igualdad, de mediación, personal experto en violencia de género, etcétera. Pero el camino de la investigación en este terreno es todavía joven.

## **5. Reflexión final.**

La discriminación femenina tiene orígenes remotos, los elementos de opresión han variado a lo largo del tiempo, pero no han desaparecido. Como consecuencia lógica, surgen fuerzas opuestas y resistentes siguiendo el principio físico de acción y reacción. Los movimientos de emancipación no desaparecerán hasta que la igualdad sea algo real:

“Frente a una sociedad represiva que niega las libertades de la mujer como ciudadana, el feminismo tiene que actuar enarbolando la bandera de la rebelión. Frente a una sociedad aparentemente igualitaria con libertades formales recogidas en las leyes el feminismo no puede en ningún modo bajar la guardia y debe adoptar la resistencia activa como única vía para hacer posible que todo el conjunto social y no sólo un puñado de leyes sea solidario y ejerza para todos sus miembros la libertad “de” y la libertad “para” (Jornadas de feminismo Socialista, 1984: 107).

Las guerras y los episodios imperialistas han constituido periodos nefastos en los avances por la igualdad. En ocasiones, los diferentes grupos de defensa de los derechos de las mujeres no han conseguido aunar posiciones. Generalmente, la mujer ha renunciado a la lucha por sus propios intereses para apoyar causas justas.

La posición de las mujeres en las diferentes culturas y épocas presenta varios rasgos comunes: existen diferencias entre los grupos privilegiados y los



oprimidos. El número de mujeres que disfruta de los mismos privilegios que los hombres es muy pequeño, suele pertenecer este grupo a minorías con alto status socio-económico o religioso. Incluso estas privilegiadas gozan de menores derechos que sus compañeros de la misma posición. Las funciones asignadas al sexo femenino se repiten a lo largo de la Historia: atención y cuidado de otros miembros del núcleo familiar, reproducción y tareas orientadas al mundo privado. Se las aparta, no obstante, de las actividades intelectuales, de los oficios en la vida pública y de la política.

Se detecta que los momentos históricos en los que las mujeres amplían sus privilegios se caracterizan como épocas de mayor desarrollo económico, alto grado de bienestar y democratización política. La igualdad es todavía una utopía. Reflexionamos sobre las siguientes peticiones de las feministas en los años setenta:

- Abolición de las discriminaciones laborales en relación a la maternidad.
- Reconocimiento de los derechos laborales de las empleadas de hogar.
- Socialización del trabajo doméstico a través de servicios financiados con fondos públicos.
- Enseñanza obligatoria pública, laica y no discriminatoria para la mujer, implantación efectiva de la coeducación.
- Derecho a la igualdad en el ocio.
- Rechazo a la alienación que la sociedad de consumo ejerce sobre la mujer.
- Examen y reforma de la legislación discriminatoria.
- Supresión de una doble moral que establece cánones diferentes para hombres y mujeres.

¿Se han logrado estos objetivos?

En España los cambios recientes le convierten en un país en el que se ha conseguido la igualdad legislativa, sin embargo, todavía estamos muy lejos de la igualdad social. Por otra parte, se ha experimentado un cambio en las mentalidades de las mujeres jóvenes con una formación que les impide renunciar a desempeñar una actividad profesional. La independencia y el trabajo constituyen su primer objetivo en la vida, aunque desean compaginarlo con su vida familiar. No están dispuestas a reproducir modelos del pasado (Alberdi, 2001: 165-170).

Durante mucho tiempo las mujeres han permanecido subordinadas, subestimadas y, sólo excepcionalmente, algunas han logrado el reconocimiento de su labor. La clave está en la educación, si una educación defectuosa ha proporcionado a las mujeres las armas que le han permitido exigir sus derechos, una educación de calidad afianzará definitivamente las conquistas y garantizará un futuro mejor. No parece previsible que las

*76 Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia.*

---

mujeres del siglo XXI dejen de luchar puesto que han recibido un importante testigo de otras que las precedieron. Por eso es tan importante que la Historia se narre de forma fidedigna sin olvidar la perspectiva femenina.

“Antes había menos homosexuales, en la actualidad se ha puesto de moda”  
(Alumna, 15 años, enero de 2005).

## ***CAPÍTULO II: HOMOSEXUALIDAD. ANTECEDENTES DE LOS TABÚES Y ESTEREOTIPOS.***

La homosexualidad es un hecho que se da en la naturaleza. Como sabemos, los homosexuales son individuos que se sienten atraídos sexualmente por personas del mismo sexo. Esta característica diferencia a un grupo minoritario de personas con respecto a la mayoría. Quizá sea esta la razón por la cual la homosexualidad se ha ocultado a lo largo de la historia y ha constituido un tema tabú. La represión de la sexualidad humana, en ciertas culturas y religiones, ha contribuido a ocultarlo. Las investigaciones en los últimos años ponen de manifiesto que se trata de un fenómeno normal en las relaciones sexuales humanas y animales y se da en todas las culturas de todos los tiempos.

Asimismo los investigadores recuerdan que la homosexualidad no sólo se halla presente en aquellas personas que la manifiestan abiertamente sino también en otras que la reprimen. Durante siglos la sexualidad ha estado ligada exclusivamente a la procreación, es decir, a la reproducción biológica de la especie. Esta premisa está en el origen de la discriminación de la mujer, como se mencionó en el capítulo anterior, y de la discriminación por orientación sexual. De ahí que encontremos un punto de arranque común en la opresión de las mujeres y de las personas homosexuales. Como ya se señaló en la introducción, vamos a incluir dentro del grupo de personas homosexuales a hombres y a mujeres así como a otras minorías: bisexuales y transexuales cuya situación, precisamente por constituir un grupo poco numeroso, ha sido dramática.

Los defensores de los derechos de las minorías sexuales consideran que la sociedad debe ser educada para respetar y aceptar la condición homosexual.

Durante siglos se ha asociado dicha condición a un estado patológico cargado de peligrosidad. Las teorías explicativas elaboradas se han debatido entre el carácter innato o adquirido de la homosexualidad. Las tesis biológicas lo achacaban a un “error genético”, otras lo han asociado a cierto carácter maligno y depravado, relacionado con problemas psiquiátricos. Ha llegado el momento de considerarlo simplemente como un rasgo de diversidad y reivindicar el derecho de toda persona a manifestarse tal como es y a no ser marginada por ello.

En general, las sociedades primitivas rechazaban las relaciones entre personas del mismo sexo, si bien el grado de aceptación era mayor que en épocas posteriores. Por esa razón, desde hace miles de años, la homosexualidad se convirtió en algo clandestino. La ocultación se hacía, sin embargo, menor en aquellas sociedades menos represivas y más permisivas (Mirabet i Mullol, 1985: 40-43).

La tradición judeocristiana, misógina por antonomasia, era especialmente dura con la homosexualidad. De hecho, el rechazo no tenía parangón en ninguna otra religión ni cultura. Ni en el Islam, ni en el Hinduismo, ni entre algunos pueblos esquimales o indios norteamericanos se halla semejante oposición. El origen parece encontrarse en el libro del Levítico del Antiguo Testamento donde se asocia práctica homosexual a determinados ritos de cultos extranjeros.

En Grecia, más que un punto de unión entre la discriminación de las mujeres y los homosexuales, encontramos gran distanciamiento. Mientras la mujer se consideraba como un ser inferior, física e intelectualmente, al hombre, la homosexualidad se institucionalizó, pero sólo la masculina. El amor entre dos hombres se apreciaba como la forma más noble de este sentimiento y el homosexual masculino era considerado como un ser refinado y superior (Alcaide, 2, 1999). Roma aceptaba también el hecho homosexual, aunque con mayor naturalidad, sin excesiva idealización.

San Pablo, que por cierto era griego, varios siglos después condenó ferozmente el afeminamiento (1 Cor6, 9, 1 Tim1, 10). En el siglo XIII también Santo Tomás estableció un tipo de moral que poco ha cambiado hasta nuestros días. Enumeraba varios “pecados contra natura” en los que incluía las relaciones homosexuales. Curiosamente todos estos “pecados” eran aquellos que tenían que ver con prácticas sexuales no conducentes a la procreación.

El rechazo histórico no sólo está relacionado con las religiones. Existe socialmente una tendencia a negar aquello que se aparta de la norma, de lo común y habitual, de lo mayoritario. Las diferentes tentativas para intentar

aniquilar ese grupo han sido muy diversas y las comentaremos a lo largo de este capítulo. Muchas personas han sido encarceladas, asesinadas, castradas, humilladas, violadas, desposeídas de sus bienes, etcétera, por esta causa. Pero lo más duro, sin duda, ha sido la condena desde el punto de vista moral y social. En el siglo XVI las prácticas homosexuales se consideraban un crimen execrable, no digno ni de ser nombrado. Y ahí encontramos la clave. El afán por hacerlo invisible, por eliminarlo, no lo ha hecho desaparecer y sin embargo, ha causado un sufrimiento estéril a los individuos afectados y a todo el conjunto social.

A pesar del peligro que suponía mantener relaciones homosexuales, por la represión brutal que existía, se trataba de una práctica extendida (Ariès, 1980:7). Su carácter clandestino ha dificultado enormemente la reconstrucción de la historia de la homosexualidad por la ausencia de fuentes convencionales. Es decir, de aquellas fuentes en la que habitualmente se basan los historiadores. Los documentos oficiales apenas hacen referencia a ello y sólo proporcionan información de los aspectos represores. Por otra parte el miedo de los historiadores a abordar una cuestión “amoral” ha acentuado más el desconocimiento. Muchas alusiones en obras literarias fueron censuradas intencionalmente, durante la Edad Media Alcibíades aparecía como una compañera de Sócrates y en el Renacimiento, un sobrino de Miguel Ángel se encargó de cambiar el género de algunos nombres para que los sonetos del gran escultor pudieran mostrarse en público.

El interés suscitado a mitad del siglo XX por la reconstrucción de la historia de la vida privada (Ariès y Duby, 1992) planteaba nuevos interrogantes. Lo que sucedía en el ámbito privado tiene enorme trascendencia en el público. Si elaborar la historia de las mujeres constituía un difícil reto por la ausencia de tradición académica, puede decirse que prácticamente se parte de cero al intentar recomponer históricamente algo que ha tratado siempre de esconderse. Afortunadamente, la literatura proporciona datos interesantes que permiten reconstruir al menos una pequeña parte de la historia de la homosexualidad y de esta forma han aparecido trabajos recientes que aportan luz a tan larga oscuridad y abren nuevas vías de investigación de una historia que está todavía por contar. Por otro lado, Internet ofrece numerosas páginas con abundante información procedente del ámbito anglosajón fundamentalmente. Esta proliferación de páginas en la red es la consecuencia de un creciente interés por conocer la verdadera historia e incluso se llega a catalogar la historia de las homosexualidades como disciplina del saber histórico (Rodríguez Piñero, 2008).

A la escasez de trabajos hay que sumar las reticencias que la cuestión ha provocado y la dificultad para su catalogación. Los científicos han estado profundamente influidos por las consideraciones científico-éticas acerca de

la homosexualidad. Y sin embargo, hay algo en el puzzle de la Historia que no encaja cuando una parte de la realidad se distorsiona o se omite. Y es precisamente en el campo de la Historia donde aparecen los primeros trabajos, aunque casi siempre desde un punto de vista religioso-moral (Boswell, 1998; Mirabet i Mullol, 1985) o científico-médico (García Valdés, 1981).

Por todo lo anterior, hasta el siglo XIX no hubo apenas resistencias sociales, el miedo paralizaba. La lucha por la liberación homosexual comenzó con un siglo de retraso con respecto a la de la emancipación femenina.

A principios del siglo XX algunos científicos plantearon nuevas teorías que cuestionaban las ideas aceptadas hasta el momento. La situación era inaceptable y nada acorde con los nuevos tiempos, algo tenía que cambiar antes o después. Para hacernos idea de la situación en el ocaso del siglo XIX baste decir que en 1861, por fin, se suprimió la pena de muerte en varios países a la que estaban destinadas muchas personas por haber sido “descubiertas en sus actos homosexuales”. Aunque deberán pasar varios años hasta que deje de ser considerado un delito penado con la reclusión o la tortura. Y como se explicará más adelante, todavía hoy, perduran esas penas en varios países

El nacimiento del movimiento de liberación es muy reciente, coincide con la explosión feminista de los años setenta. Las posturas de ambos grupos convergían. La separación sexo-procreación propugnada por las feministas radicales era también una reivindicación de los movimientos de gays y lesbianas, denominaciones que fueron adoptadas en estos años para designar la homosexualidad masculina y femenina. El neofeminismo aplicó el concepto de paternidad complementario al de maternidad. La reproducción no se interrumpía porque algunos individuos de la especie no procreasen (Bel, 1998: 76).

En 1979 se reunieron representantes de numerosos movimientos de hombres y mujeres en Europa Occidental, Norteamérica y Australia y se creó la AGY, Asociación Gay Internacional de mujeres y hombres. En España y como consecuencia de las continuas campañas del Movimiento de Liberación Gay, la ley 77/1978 modificó la ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social y suprimió toda referencia a la homosexualidad.

En este capítulo, además de describir sucintamente la situación hasta el siglo XXI, se pretende realizar una breve referencia a los principales acontecimientos que cambiaron el curso de la historia e iniciaron una nueva andadura en lo que se refiere a la lucha por la no discriminación por orientación sexual. Se aborda, por tanto, brevemente, la evolución del

concepto social de la homosexualidad en las diferentes culturas. Se mencionan también los avances y rémoras en la actualidad.

## **1. Sociedades primitivas y culturas ancestrales.**

Al referirnos a sociedades primitivas hacemos referencia a aquellas que mantienen actualmente tradiciones ancestrales y otras que fueron importantes civilizaciones en la antigüedad como Babilonia o Egipto.

Según las investigaciones de Beach y Ford en los años sesenta, la mitad de las sociedades primitivas desaprobaba la homosexualidad y la otra mitad la aceptaba. En las culturas prehistóricas se asociaba sexualidad a religión, al contrario que en las civilizaciones posteriores, en las que generalmente las religiones la reprimían. La sexualidad constituía un medio de unión con la divinidad. El hecho homosexual constituía un modo de iniciación dentro de la elite socio-religiosa. Se producía entre los cazadores, los guerreros y en la iniciación pedagógica. Los estudios antropológicos de Malinowski, George Devereux y Margaret Mead pusieron de manifiesto la buena consideración de los homosexuales entre los pueblos africanos, asiáticos y australianos (Mirabet i Mullol, 1985: 90).

Entre las tribus de indios norteamericanos eran frecuentes hombres que adoptaban funciones y ropajes de mujer y mujeres guerreras que vestían como hombres, los berdaches. El fenómeno se ha identificado con la homosexualidad transexual. Estos hombres eran los hechiceros del grupo y se consideraba que tenían poderes divinos (Mondimore, 1998: 30-32).

En Japón, durante el periodo de la dinastía Tokuwagawa en los siglos XVII al XVIII, se aceptaba la homosexualidad masculina; con la occidentalización del país esa mentalidad cambió. Entre los samuráis era muy frecuente. En los poemas amorosos se han encontrado pruebas de amor homosexual entre los monjes budistas. Una leyenda cuenta que el héroe Kobo Daichi, fundador de la secta budista Shingon, fue el inventor de la homosexualidad (<http://www.islaternura.com/> Japón medieval, 2008).

También hay constancia de ese tipo de relaciones en China. Parece ser que hubo variaciones en distintas épocas, según fuera o no homosexual el emperador. Por ejemplo, durante una etapa de la dinastía Oing el gobierno la prohibió y criminalizó. Existen, como contraposición, relatos románticos de amor homosexual de más de dos mil años de antigüedad. Muchos emperadores tuvieron amantes masculinos. En la sociedad china, al igual que en la griega, muchos hombres buscaban compañeros que fueran afines intelectualmente puesto que sus esposas eran analfabetas. Se conservan

abundantes muestras de poesía amorosa homosexual. El nombre de Long Yang se utiliza como sinónimo de las relaciones afectivas entre hombres ([http://www.islaternura.com/China antigua](http://www.islaternura.com/China%20antigua), 2008).

En la obra de Bartolomé de las Casas, refiriéndose a las costumbres de los indígenas americanos, aparecen también costumbres similares. En el mosaico de culturas de la América precolombina eran frecuentes las relaciones homosexuales que sorprendían a los colonizadores españoles. Esta realidad fue constatada por Hernán Cortés o Bernal Díaz del Castillo. Los conquistadores reprimieron duramente esas prácticas.

La civilización egipcia alcanzó un alto grado de desarrollo. Era un pueblo alegre, fácil de gobernar con una cultura alejada de influencias externas. Era muy religioso y vivía de la agricultura, sus dioses tenían las mismas debilidades que las personas, algunos se caracterizaban por ser hermafroditas y abundaba el mito de la androginia. En sus cultos religiosos las prácticas homosexuales eran frecuentes. Existen numerosas leyendas relacionadas con la homosexualidad en el antiguo Egipto.

Seth, dios de la homosexualidad masculina, era representado a veces como un hombre de piel blanca o roja, con la cabeza de perro. Según la leyenda, tuvo una relación con su sobrino Horus. A ambos dioses se les representaba como pareja. En 1964 en la necrópolis de Saqqara un arqueólogo descubrió una tumba donde aparecían escenas de la vida cotidiana. En ella se incluye una pareja de hombres representada de la misma forma que los matrimonios heterosexuales. El faraón Smenkhare tenía un amante llamado Akhenaton, este dios fue representado con características femeninas y simbolizaba la bisexualidad ([http://www.islaternura.com/ Egipto antiguo](http://www.islaternura.com/Egipto%20antigo), 2008).

En la cultura persa la homosexualidad estaba, al igual que en Grecia, institucionalizada, la educación tenía enorme importancia. Era un pueblo acostumbrado a las crueldades de las conquistas asirias, filisteas y hebreas y sin embargo, trataban con respeto a otros pueblos. Era una cultura hedonista (García Valdés, 1981: 34). La civilización hitita tenía una ley que autorizaba el matrimonio entre hombres, según el código de 1400 antes de Cristo. En Babilonia, sin embargo, según el código de Hammurabi, había grandes restricciones ([http://www.islaternura.com/ Babilonia](http://www.islaternura.com/Babilonia), 2008).

También entre el pueblo celta se producían ritos iniciáticos relacionados con la homosexualidad. Las culturas escandinavas contaban con dioses y héroes que tomaban parte en actos homosexuales, algunos ejemplos son Loki, Odín, Dumézil, Grettir, etcétera. En este caso, no era importante la orientación sexual, siempre y cuando se casasen y reprodujesen, de hecho, las relaciones homosexuales en hombres estériles eran toleradas. Existía la prostitución



masculina y las relaciones homosexuales constituyeron un tema frecuente en el Arte (Hallakarva, 2008).

Por eso, algunos antropólogos y antropólogas afirman que la bisexualidad o androginia era un ideal de las culturas arcaicas. Pero no todo era aceptación. En civilizaciones como la mesopotámica se sancionaban las prácticas homosexuales, según consta en las tablillas en tiempos del rey asirio Tiglath-Pilayer, del siglo XII antes de Cristo. En esta sociedad, la familia era patriarcal, la mujer vivía en situación de inferioridad y la poligamia estaba aceptada. No obstante, algunos héroes como Gilgamesh tenían conductas claramente homosexuales (García Valdés, 1981: 16). En la India antigua a los homosexuales se les englobaba dentro del grupo de los hijras, que, en ocasiones, eran castrados. No existía aprobación de esas conductas, a juzgar por las leyendas que se han conservado y hacen referencia a ello. Los cuentos populares tergiversaban las historias homosexuales y las maquillaban como relaciones heterosexuales. El autor del Kamasutra hizo referencia a las actividades homosexuales, pero no las aprobaba. La censura de la conducta homosexual se produjo paralelamente a la institución del sistema de castas y a la aprobación de la servidumbre de las mujeres (<http://www.islaternura.com/> India antigua, 2008).

En sociedades como la de la cultura maya no existía tal tolerancia y la homosexualidad era considerada grave delito. En Escandinavia no se aceptaba que un hombre fuese pasivo sexualmente, esta circunstancia se asimilaba a la cobardía y eso era muy grave en una cultura guerrera. La violación a hombres se producía como acto de sometimiento y se producía en las guerras e invasiones de unos pueblos sobre otros (Hallakarva, 2008).

En la actualidad en Melanesia y las Nuevas Hébridas el ritual de la circuncisión está ligado al de la homosexualidad. Los jefes suelen tener muchachos amantes y se han descubierto signos de relaciones homosexuales, tanto masculinas como femeninas, entre los jefes y sus mujeres y hermanos. En ciertas sociedades de Nueva Guinea, Papúa, Los Andes y en algunas áreas de África y Asia las relaciones homosexuales entre hombres están generalizadas e incluso son obligatorias. El rito de iniciación homosexual se produce en la adolescencia y se considera que se trata de una orientación temporal que pasa luego a ser, predominantemente, heterosexual (Herrero Brasas, 2001: 115).

En África algunos relatos tradicionales dan muestra de que la homosexualidad suele ser aceptada entre muchachos adolescentes, pero reprobada en adultos. En ciertas zonas de Sudáfrica se identificaba homosexualidad con hermafroditismo (<http://www.islaternura.com/>África, 2008).

No se pueden establecer conclusiones rígidas de la época arcaica dado que numerosas leyendas y testimonios han sido tergiversadas por la literatura posterior. Pero si puede saberse que, en muchos casos, existía la aceptación.

## **2. Mundo clásico.**

Reflexionemos sobre lo que sucedía en las culturas consideradas la cuna de nuestra civilización.

### **2.1. Grecia.**

La homosexualidad en la cultura griega era considerada normal, por eso la diosa Afrodita encarnaba el amor carnal ya fuera heterosexual u homosexual. En la mitología griega abundaban los seres andróginos, mitad hombres, mitad mujeres. El amor intelectual o elevado se consideraba sólo propio de los hombres (Díez Celaya, 1999: 17). La misoginia en esta cultura se relacionaba con aceptación del hecho homosexual. Los griegos recibieron las influencias de otras culturas en la Antigüedad y entre estas no existía el menor interés por clasificar a las personas de acuerdo con su orientación sexual. Tenía, por tanto, cierto carácter religioso y de iniciación.

Los griegos no sólo normalizaban las relaciones homosexuales sino que las consideraban como meta o ideal, el símbolo del refinamiento y la elegancia, por eso, los esclavos las tenían prohibidas. Platón las idealizó hasta el punto de atribuirles un carácter puramente espiritual. En la *Ilíada* de Homero se ensalza la amistad entre dos hombres. El amor heterosexual era considerado vulgar, Jenofonte se refería a él como una preferencia inferior. El mito de Ganímedes, joven que fue raptado por Zeus para poder disfrutar de su belleza, ha sido una constante en el Arte.

Incluso Aristófanes, que en Atenas, se burlaba de las personas homosexuales, describía el deseo homosexual como una necesidad natural y lo concebía como parte del ser humano. Aristóteles también lo consideraba una disposición natural cuya misión era frenar la reproducción, lo cual era necesario, según el filósofo.

Sin embargo, manifestar afeminamiento o el uso de adornos de carácter femenino no estaba bien visto. Un hombre debía demostrar, ante todo, valentía moral y física. Francis Mondimore recuerda que el sentido que hoy atribuimos a la homosexualidad no es el mismo que en Grecia. En aquella época se trataba, más bien, de una especie de bisexualidad porque se aceptaba la actividad sexual con miembros de los dos sexos. También eran

toleradas las relaciones sexuales fuera del matrimonio en el caso de los hombres (Mondimore, 1998: 27).

Puede decirse, por tanto, que en Grecia la homosexualidad se abordaba sin prejuicios tanto en sus manifestaciones públicas como privadas, desde los tiempos de Aquiles y Patroclo, Harmodio y Aristogitón, etcétera (Ariès, 1980: 13). Los griegos identificaban en numerosas ocasiones las tiranías con la represión del amor. Por eso Atenas y Esparta eran símbolos de libertad. Fueron conocidas las relaciones entre los filósofos Bión y Zenón, Sócrates y Platón, Alejandro Magno y Boagas, etcétera.

Sin embargo, la homosexualidad femenina no estaba tan bien aceptada. El amor lésbico se desarrolló entre mujeres de ciertas comunidades, en las que generalmente gozaban de bastante independencia. En ese círculo el hombre aparecía como un ser detestable, grosero e insensible a la belleza y a la pureza. La poetisa Safo que vivió entre el 612 y el 580 antes de Cristo es uno de los símbolos antiguos de la homosexualidad femenina aunque esta circunstancia no está muy clara, probablemente ocultó su verdadera condición. Sus famosos poemas eróticos estaban dedicados a mujeres. Estaba casada y tenía una hija y fue persona de gran influencia. Destacó por sus discursos políticos y por la escuela que fundó. Su rivalidad con el tirano Pítaco la llevó al destierro a Sicilia. Sólo en Esparta y Lesbos se toleraba la homosexualidad femenina.

Durante la época helenística la situación se mantuvo más o menos igual. La homosexualidad era considerada como característica física congénita, pero no una enfermedad. No existían comportamientos sexuales contrarios a la naturaleza o a la moral. Cada persona tenía su propia naturaleza. No obstante, fue en este momento cuando comenzaron algunas restricciones como las del legislador Solón. Estas restricciones influyeron en la consideración posterior del hecho homosexual. A continuación se describe la evolución de la concepción de la homosexualidad en tiempos de los romanos.

## **2.2. Roma.**

Roma recogió la idea de Grecia. Los romanos estaban familiarizados con las relaciones homosexuales de sus contemporáneos. Al igual que sus maestros los griegos, admiraban el amor “divino” entre hombres y las expresiones artísticas lo representan como acto de fidelidad erótica. Poetas e historiadores como Marcial, Juvenal, Cicerón, Polibio, Horacio, etcétera se refieren a estos actos con total naturalidad.

Las relaciones del emperador Adriano con Antinoo fueron perfectamente toleradas:

“Improvisóse una especie de festín; tendido boca abajo frente a una bandeja de cobre, Antinoo distribuyó con sus propias manos las porciones de cordero cocido en la ceniza. Bebimos vino de palmera en su honor. Su exaltación subía como un canto. Acaso exageraba el alcance del auxilio que yo le había prestado, olvidando que hubiera hecho lo mismo por cualquier otro cazador en peligro; pero sin embargo nos sentíamos devueltos a ese mundo heroico donde los amantes mueren el uno por el otro” (Yourcenar, 1989: 130).

A la muerte de Antinoo, cerca del Nilo, el emperador Adriano mandó construir una ciudad llamada Antinoopolis, próxima al lugar (<http://www.islaternura.com/> Egipto antiguo, 2008).

Se ha reflexionado sobre la diferencia entre la concepción romana y la griega. Algunos afirman que la primera eliminó todo sentimiento en las relaciones homosexuales y las heterosexuales considerándolo una simple necesidad biológica. Boswell no está de acuerdo con esta consideración, según él, no es que existiera una anarquía moral sin límites sino que simplemente se aceptaba el hecho homosexual como algo natural, sin carácter extravagante, inmoral ni amenazador (Boswell, 1998: 85-111).

En Roma las prácticas homosexuales eran legales y muchos personajes públicos cultivaban estas relaciones y no por ello eran objeto de animadversión. Aparte del caso de Adriano, ya mencionado, hubo otros emperadores homosexuales o que practicaban relaciones homosexuales como Trajano o Sila que alardeaba de su relación con Metrobio. La prostitución homosexual era tan común como la heterosexual. Muchos patricios tenían a su servicio esclavos que les proporcionaban su cuerpo.

La aceptación del hecho homosexual ha sido considerada por los historiadores modernos como la causa de la decadencia del Imperio Romano, sin embargo, esta aceptación ya existía en época republicana (recordemos que también se había esgrimido como causa el aumento de poder de cierta elite femenina). Sólo tenían un prejuicio con respecto al sexo en Roma y es que no toleraban la pasividad sexual en el hombre ya fuera homosexual o heterosexual y también consideraban inmoral la prostitución aunque, como ya se ha señalado, era muy frecuente. En época de Augusto el gobierno recaudaba un impuesto de los ingresos de la prostitución homosexual.

En Roma ya existía el contrato matrimonial entre homosexuales, como en la cultura hitita. En algunos textos clásicos se dice que Nerón se había casado sucesivamente con dos hombres y Megila, de la isla de Lesbos, con una

mujer de Corinto. Resulta, por tanto, sorprendente que varios siglos después el matrimonio homosexual se considere algo tan “moderno”.

La situación en Roma, no obstante, no podía compararse con la de Grecia, la homosexualidad era tolerada siempre y cuando las relaciones fueran entre iguales, es decir, a las personas de condición inferior se las trataba simplemente como objetos sexuales. Hay que tener en cuenta que se trataba de una sociedad hedonista (García Valdés, 1981). Era un delito grave seducir a muchachas o jóvenes libres o hijas de ciudadanos libres. Había que procurar disimular el afeminamiento. Existía, además, una legislación contraria a la homosexualidad, aunque se aplicó escasamente (Mirabet y Mullol, 1985: 123-125).

Se celebraban, en ocasiones, orgías homosexuales en las que intervenían personajes célebres. Julio César pasó a la historia como un claro modelo de bisexualidad, tuvo muchos amantes, tanto femeninos como masculinos. Sobre el lesbianismo hay pocas referencias en los escritos. El amor entre mujeres les era indiferente. Marcial narra algún caso atribuyendo a las mujeres homosexuales comportamientos masculinos. En líneas generales, a la mujer homosexual se la ignoraba.

En tiempos de la decadencia comenzó la represión, emperadores como Severo Alejandro persiguieron a personas homosexuales hasta que se dio cuenta de que, con esa práctica, sólo conseguía que actuasen en la clandestinidad. En el año 342 los matrimonios homosexuales quedaron fuera de la ley, aunque no se estableció pena por su infracción. Teodosio impuso un código de pena de muerte para los actos relacionados con la homosexualidad, a raíz de lo cual, surgieron numerosos debates. En el año 415 fueron quemados muchos libros e imágenes sobre homosexualidad en la biblioteca de Alejandría (<http://www.islaternura.com/> Egipto antiguo, 2008).

Durante el Bajo Imperio Romano hordas de pueblos bárbaros asolaban Europa. Su organización era tribal y la explotación de las tierras colectiva. Aunque la organización era patriarcal, la mujer estaba bien considerada y la homosexualidad era aceptada, al menos en ciertos círculos de la elite militar. Lo cierto es que había gran diversidad de costumbres (García Valdés, 1981: 30-31). Sin embargo, esta situación no iba a durar mucho tiempo, la historia de la aceptación de la homosexualidad como un hecho natural acaba con las civilizaciones clásicas y se inicia una etapa de represión que se va a prolongar hasta nuestros días.

### **3. Religiones y homosexualidad.**

Las religiones constituyen la base de las diferentes culturas por lo que han de ser estudiadas con el fin de comprender, no sólo la organización política y social, sino el fundamento de nuestros principios morales.

#### **3.1. Tradición judeocristiana.**

Las tribus israelitas no conocían manifestaciones represivas de la homosexualidad, al igual que las civilizaciones arcaicas (Alcaide, 1, 1999). Gran parte de la intolerancia hacia los homosexuales proviene de la cultura judeocristiana. Se trata de una paradoja histórica puesto que las mismas leyes que oprimieron al pueblo judío marginaron a las personas homosexuales y si no recordemos la propaganda nazi. Según Alberto García Valdés, los severos preceptos de los judíos contra la homosexualidad deben ser entendidos como una reacción de los dirigentes de un pueblo pequeño rodeado de enemigos luchando por la supervivencia (García Valdés, 1981: 25).

El cristianismo primitivo se basaba en la lectura de varios libros rechazados hoy como apócrifos, en realidad, el canon bíblico no fue oficial hasta el Concilio de Trento. Al analizar el Antiguo Testamento se encuentran varios pasajes en los que se condena la conducta homosexual como el relato de Sodoma (Génesis, 19). De ahí vendrá el término sodomita para referirse a las relaciones homosexuales. Lo cierto es que es difícil hallar referencias explícitas en la Biblia y muchas de las interpretaciones realizadas tienen su origen en una literatura posterior (Ariès, 1980: 7). Incluso en el relato de Sodoma la causa principal de la destrucción de la ciudad no fueron los actos sexuales sino la falta de hospitalidad con los forasteros. En la obra de Antoni Mirabet, uno de los trabajos más completos con los que contamos sobre la realidad homosexual, su pasado y su presente, se analiza cómo se llega a la interpretación homosexual del texto bíblico de Sodoma (Mirabet i Mulla, 1985: 112).

En el Levítico, como ya se ha mencionado, aparecen pasajes en los que los actos homosexuales, sólo los específicamente masculinos, se identifican con abominación. La abominación es para los judíos algo “impuro” como comer cerdo, vestirse con más de un tipo de tela, cortarse el pelo, etcétera. El Levítico, por otra parte, no tiene un enfoque ético sino ritual. En el Antiguo Testamento aparecen relaciones de amor, más allá de la amistad, entre personas del mismo sexo: Saúl y David, David y Jonatan, Ruth y Noemí.

Boswell en su obra “las bodas de la semejanza” demuestra a través de documentos que la iglesia cristiana, especialmente la ortodoxa, bendijo desde el siglo III al XIII a parejas homosexuales en lo que se llamaban “ritos de hermanamiento” (<http://www.islaternura.com/> Medioevo, 2008).

La condena más dura fue realizada por San Pablo y posteriormente durante el concilio de Trento, momento en el cual, se interpretó que los homosexuales serían “excluidos del reino de los cielos”. Sin embargo, de la lectura del Nuevo Testamento no puede inferirse un rechazo por parte de Jesús y por tanto hubo tolerancia entre las primitivas comunidades cristianas (Boswell, 1998: 139). El humanismo cristiano propone una moral ascética de autocontrol pero no defiende la sanción externa (García Valdés, 1981: 27).

Según varios autores, por tanto, hay que tener cuidado a la hora de interpretar los escritos bíblicos porque se deben encuadrar en el contexto social en el que se escribieron. El origen de la animadversión de la cultura judeocristiana hay que buscarlo hacia los siglos III y IV, época de la desintegración del imperio romano (Alcaide, 3, 1999). Las tribus bárbaras introdujeron costumbres rurales, se enfatizaron las filosofías estoicas al mismo tiempo que se producía una grave crisis demográfica. El Estado se empezó a inmiscuir en asuntos religiosos. Se restringió la libertad sexual y esta moral fue recogida a partir de entonces por el cristianismo oficial.

Los primeros concilios como el de Elvira, Ancira o Toledo pasaron por alto la cuestión aunque aparecieron corrientes como el maniqueísmo, bastante restrictivas. Sin embargo, la homosexualidad femenina no fue tan condenada como la masculina, en primer lugar, pasaba desapercibida, en segundo lugar, la fuerza reproductora de la mujer no se perdía por ello.

La ideología del cristianismo oficial influyó en legislaciones civiles postcristianas como las de Valentiniano II, Teodosio, Arcadio y Justiniano. En la evolución posterior la Iglesia ha seguido condenando la homosexualidad hasta nuestros días. La visión homófoba de la tradición judaica se impuso en las sociedades occidentales. El Talmud judío, al igual que lo hiciera San Pablo, fue desarrollando un glosario de perversiones sexuales no encaminadas a la procreación (Ariès, 1980: 16).

### **3.2. Islamismo, hinduismo y filosofías orientales.**

El Corán y los primeros escritos del Islam contienen algunas actitudes negativas respecto a la homosexualidad. No obstante, la mayor parte de las culturas musulmanas la trataron con indiferencia. En algunos pasajes se señala que el hombre es superior a la mujer y que las relaciones homosexuales son un complemento a las que se tenían con mujeres. En la

cultura sufí islámica se compara el erotismo homosexual a la relación espiritual entre Dios y el hombre.

Encontramos, por tanto, ciertas contradicciones, por una parte, las relaciones homosexuales son castigadas y por otra, la literatura clásica islámica, tanto en prosa como en verso, trató con respeto la homosexualidad y aparecen abundantes metáforas de belleza masculina. Las referencias imaginarias al amor homosexual eran frecuentes entre notables, juristas y teólogos. Al ser una cultura urbana hubo cierta tolerancia y aceptación (Boswell, 1998: 218). Al igual que con el cristianismo, fue la evolución posterior, fundamentalista, la que empezó a introducir elementos de rechazo en la cultura musulmana. En la actualidad en los países islámicos no existe el movimiento gay, hay una cierta libertad, siempre y cuando, no haya manifestación pública.

El hinduismo es una religión menos dogmática, al igual que el budismo, por lo que encontramos allí cierta neutralidad. En la sociedad hindú se admite sin la menor incomodidad (Herrero Brasas, 2001: 210). En la China budista se atribuye a estas relaciones alto grado de generosidad. Sin embargo, las influencias occidentales han extendido el rechazo también en estas culturas y desde que en el siglo XVIII llegaron los primeros misioneros, la concepción de la homosexualidad ha variado sustancialmente.

## **4. Medioevo y modernidad.**

La evolución de la historia de la homosexualidad, a lo largo de los siglos medievales y modernos, está marcada por una gran represión derivada de las ideas de los filósofos cristianos. A diferencia de la historia de la marginación femenina, la opresión y el rechazo fueron mucho más exacerbados en el caso homosexual y los movimientos de liberación no tuvieron su origen hasta finales del siglo XIX, como se ha indicado, por lo cual la evolución en la primera etapa de la época contemporánea no es tan significativa como en el caso de la emancipación femenina.

### **4.1. Edad Media.**

Durante la Edad Media los prejuicios contra la homosexualidad procedían del ámbito religioso y popular. Es fundamental analizar el contexto histórico para comprender la evolución del concepto de homosexualidad. Según Boswell, las interpretaciones que se hicieron de los pasajes bíblicos son la clave para entender el rechazo posterior. La opresión alcanzó límites insospechados:



“En la misma lista en que se excluía del reino de los cielos a los culpables de prácticas homosexuales se mencionaba también a los codiciosos. Sin embargo ningún Estado medieval quemó codiciosos en la hoguera” (Boswell, 1998: 29).

Paradójicamente, en las relaciones ideales cristianas: entre los frailes de los monasterios, el amor de un sacerdote hacia sus feligreses o el amor entre hermanos prevalece el símbolo de la espiritualidad que, para los griegos, tenía el amor homosexual. Este ideal de los ambientes cultos contrasta con el rechazo que se producía en el ámbito rural donde la importancia de los lazos familiares y de la procreación legítima era grande porque ello suponía, en muchos casos, la supervivencia. Pero este rechazo nada tenía que ver con la moralidad sexual, porque si bien las relaciones homosexuales y extramatrimoniales de la mujer eran penadas con la muerte, los hombres podían mantener relaciones con varias mujeres al mismo tiempo, lo que provocaba la desatención de la descendencia ilegítima. En los monasterios medievales se producían este tipo de relaciones. Han quedado como testimonio numerosas cartas y poemas de amor (<http://www.islaternura.com/Medioevo>, 2008).

Durante la alta Edad Media se generalizó la idea de que unos pueblos transmitían la homosexualidad a otros, en consecuencia, se atribuía a los pueblos menos civilizados esa práctica, por ejemplo, los cruzados habían traído de oriente la homosexualidad a Europa o los ingleses se habían “contagiado” de los normandos. La vida de estas minorías debía ser difícil en aquellos tiempos. Se revitalizó la estructura tribal o de familia extensa. La prostitución masculina fue oficialmente prohibida en Occidente, pero no en Oriente. Justiniano equiparó las relaciones homosexuales al adulterio y las penas eran muy duras. La mentalidad supersticiosa tampoco mejoró la situación.

La Hispania visigoda terminó con la tolerancia que había existido en la sociedad hispano-romana. Se produjo una hostilidad manifiesta contra el judaísmo, la herejía, la disidencia política y la homosexualidad. Personas de estos grupos se convertían en “chivos expiatorios”. Se introdujo una nueva forma de vida rural. La homosexualidad fue condenada en el 506 por Alarico II y en el *Liber Iudiciorum*. En el 650 se aprobó una legislación contra actos homosexuales que incluía como pena la castración. Las imposiciones visigodas influyeron en las disposiciones de la Iglesia en esta época. El décimo sexto concilio de Toledo sancionó a los sodomitas, en diversos grados, con destierro, azotes, etcétera. El *Fuero Juzgo* fue mucho más duro (García Valdés, 1981: 41). Por contraposición, no hubo castigo en la legislación germánica posterior. En los pueblos del norte, a excepción de los visigodos, como ya hemos visto, la homosexualidad era aceptada.

Fuera de Hispania las leyes contra las relaciones homosexuales fueron raras, aunque con excepciones. Carlomagno aprobó un edicto que exhortaba a los sacerdotes y obispos a prohibir y erradicar este “mal”. A lo largo de los siglos VIII al X se establecieron penitencias que eran similares a las de otras conductas consideradas reprobables.

Fue alrededor del siglo X cuando empezó a emplearse la expresión “contra naturam” para describir las conductas sexuales no destinadas a la procreación. Pero no todo fue rechazo, recordemos que en esta época hubo intercambios con culturas orientales y en ciertos momentos se produjo un ascenso de la cultura urbana. Se extendió un clima de tolerancia.

En la poesía medieval aparecen con frecuencia relaciones de amistad “erótica” entre hombres y entre mujeres como la historia de Santa Perpetua y Santa Felicitas o San Baco y San Sergio. Surgió una literatura que ensalzaba el hedonismo y el “amor cortés”. Se recuperaron los textos de Ovidio, en especial su *Ars Amandi*, y de Virgilio. Al mismo tiempo, se produjo una renovación monástica, ascendió el clero regular. Incluso dentro de la Iglesia, sacerdotes homosexuales mantenían sus propios códigos y eran reacios a condenar la homosexualidad. Aunque la mantenían en secreto. Lo cierto era que la Iglesia estaba, sobre todo, preocupada por mantener el celibato más que por este tipo de relaciones (Boswell, 1998: 239-288).

En el siglo XI se produjo una subcultura homosexual que recordaba el mito de Ganímedes. Las leyendas populares presentaban personajes aparentemente heterosexuales apasionadamente unidos a personas de su mismo sexo. Fueron conocidas en su época las relaciones entre Ricardo Corazón de León y Felipe de Francia. Ricardo constituía el ideal de caballero, fue un hombre muy religioso y sentía remordimientos por su orientación. Su otro gran amor fue Salah el-Din más conocido como Saladín, el gobernante egipcio que unió el mundo árabe contra las cruzadas y reconquistó Jerusalén en 1187 (<http://www.islaternura.com/> Egipto, 2008). Otras relaciones conocidas fueron las de Juan de Salisbury con el papa Adriano IV y tiempo después, en los reinos hispánicos, las de Juan II de Castilla y el favorito don Álvaro de Luna.

En 1179 el Concilio de Letrán fue el primer concilio general de la Iglesia que legisló la homosexualidad. En el siglo XIII por influencia de Tomás de Aquino la hostilidad se hizo mayor. A pesar de ello, el teólogo consideraba que las tendencias homosexuales eran innatas. Por tanto, tenían que ser naturales (Moore, 1989: 110-114). Con el espíritu de cruzada en Europa se asociaba homosexualidad a islamismo.

La sociedad medieval era supersticiosa, lo que no contribuía a mejorar la situación. En los reinos hispánicos el Fuero Real de 1255 calificaba la homosexualidad como pecado. Alfonso X, en sus Siete Partidas, recoge elementos del derecho romano y del derecho canónico en contra de la homosexualidad (Mirabet i Mullol, 1985: 145-146).

A finales de la Edad Media el rechazo se hizo mayor y se calificó a los homosexuales de enfermos y herejes. Se atribuía a defectos congénitos y a la herencia. Tomás de Aquino lo clasificaba como defecto genético: “una enfermedad muy difícil de curar”. La baja Edad Media se caracterizó por el acoso a las minorías. El rey Eduardo II de Inglaterra fue asesinado, probablemente por su condición homosexual. Eran conocidas sus relaciones con Piers Gaveston.

En Castilla un edicto real a mediados del siglo XIII decretó la castración para los homosexuales y empezaron a elaborarse códigos que contenían penas terribles como la desmembración o la hoguera. Esta última también se aplicaría a las mujeres homosexuales.

En Italia alrededor del 1300 varias ciudades habían iniciado campañas contra la homosexualidad en Bolonia, Siena y Florencia. También existían códigos en Noruega e Irlanda. Los filósofos transmitían en los escritos la animadversión popular. Por ejemplo, Alberto Magno lo clasificó como enfermedad contagiosa y propuso un método para la cura. Fue en este momento cuando, a través de la institución inquisitorial, comenzó a perseguirse a personas homosexuales y a otras muchas por razones políticas y religiosas.

#### **4.2. Inquisición.**

La Inquisición, institución nacida en Francia en el siglo XIII, fue instrumento de uniformización de la sociedad europea de la época. Fue establecida de forma eficaz con el IV Concilio de Letrán por Inocencio III y actuaba en diversos países de Europa, incluido España. Las actuaciones más duras se dieron en Inglaterra, Irlanda y Escocia. A partir de la segunda mitad de siglo, todo lo que se apartara de la ortodoxia era considerado herético y, como consecuencia, inaceptable. Fue época de gran represión de personas judías, musulmanas, mujeres acusadas de brujería y homosexuales. La desconfianza de la mayoría frente a la minoría se hizo brutal, incluso los franciscanos fueron sospechosos. Los cátaros y albigenses fueron acusados de homosexualidad. La orden del temple fue perseguida por el mismo motivo y desapareció en 1312. Se ha afirmado que el rey Felipe IV quería apropiarse de los bienes de la orden (<http://www.islaternura.com/> Medioevo, 2008).

Los actos homosexuales al principio se consideraron como síntomas de placer pero, poco a poco, aumentó el rechazo hasta su clasificación como delito “nefando” y peligroso. A partir de ahora en los documentos históricos se emplea esta expresión para definir a las personas homosexuales. El clima de miedo se extendía por toda Europa. Se pensaba que estos “pecados” iban a traer como consecuencia castigos en forma de catástrofes naturales. Recordemos que en los años ochenta con la extensión del SIDA se pensaba también en la “cólera de Dios”.

Hasta el Concilio de Trento existía cierta relajación en las costumbres sexuales. Por eso a partir de entonces sólo se calificaba como pecado lo que atentaba contra la moral sexual.

En la Pragmática de Medina del Campo, promulgada por los Reyes Católicos, se consideraba la homosexualidad como crimen contra el orden natural y también contra Dios. Se imponían penas capitales y los bienes de esas personas eran confiscados. Esas penas dependían de la edad del acusado y eran atroces: estrangulamientos, enterramientos en vida, etcétera. El castigo llegaba aunque no estuviesen suficientemente probados los delitos e incluso si se habían producido en el ámbito privado. Muchas veces se obligaba a confesar a los acusados a través de torturas. Las normas inquisitoriales estuvieron presentes en la Pragmática de Madrid en tiempos de Felipe II, Novísima Recopilación de Carlos IV y las disposiciones forales de Navarra, Aragón, Valencia y Mallorca.

Por ejemplo, en Sevilla durante el siglo XVI hubo bastantes casos de homosexuales quemados por la Inquisición. El jesuita Pedro de León, que fue confesor en la cárcel de Sevilla, los denominó “mariposas” porque, según él, estaban tentados por el fuego (Pozo, 2008).

El Tribunal del Santo Oficio llegó a Cataluña a finales del siglo XV, allí se celebraron numerosos juicios contra personas homosexuales. A veces podían no serlo, simplemente con que hubieran tenido un comportamiento considerado sospechoso ya era suficiente. Hubo acusaciones falsas por parte de enemigos. Lo cierto es que también fueron quemadas muchas personas heterosexuales acusadas del “delito nefando”. A veces la homosexualidad era la causa esgrimida por los inquisidores para justificar la condena cuando en realidad se trataba de problemas políticos (una vez más se trataba de restringir el acceso al poder). En Valencia entre 1450 y 1700 el tribunal instruyó unos trescientos casos.

Estas prácticas inquisitoriales se aplicaron hasta bien entrado el siglo XIX en países como Bélgica, Holanda, Dinamarca o España y también en la América colonial. En España en 1822, por influencias de la Revolución

Francesa, y en pleno Trienio Liberal desapareció del código penal toda referencia a la homosexualidad. Habrá que esperar al siglo XX para que las penas desaparezcan en países como Suiza, Suecia o Checoslovaquia. Las hogueras de los autos de fe dejarían, por fin, de oler a hinojo. Esta planta aromática era empleada en el caso de personas acusadas de homosexualidad para que todo el mundo supiera cual era su “culpa”.

### **4.3. Edad Moderna.**

Durante la Edad Moderna la concepción de la homosexualidad apenas varió. Se seguía considerando como un grave pecado. Pero habría que hacer una distinción entre el mundo occidental y el oriental. La persecución fue mucho mayor en el primero. Por ejemplo, en Japón en esta época no existía ningún tipo de prohibición por lo cual los misioneros jesuitas quedaron escandalizados. Entre los monjes de los monasterios era algo habitual y también entre los samuráis (<http://www.islaternura.com/> Japón medieval, 2008). En El Cairo existía un mercado de esclavos jóvenes de ambos sexos (<http://www.islaternura.com/> Egipto antiguo, 2008). Lo mismo puede señalarse de otras culturas orientales sobre las que se ha hecho referencia (<http://www.islaternura.com/>China antigua, 2008). Pero analicemos la mentalidad europea que fue la que algún tiempo después se iba a extender, también a esos lugares del mundo.

#### **4.3.1. Renacimiento.**

La cultura renacentista recogió el legado de griegos y romanos o, al menos, eso es lo que siempre hemos creído. Imitaban la literatura, el arte del lenguaje, etcétera. Sin embargo, los hombres del siglo XV, execraron la conducta homosexual y rechazaron relaciones que habían mantenido hombres y mujeres a las que por otro lado admiraban. En opinión de Boswell poco quedaba de las concepciones de la Iglesia primitiva o de la antigua Grecia (Boswell, 1998: 351). Se produjeron, no obstante, algunas excepciones.

En el Renacimiento experimentaron un crecimiento las economías urbanas, surgió de nuevo la literatura homosexual. Muchos hombres importantes declararon abiertamente su homosexualidad y eran respetados en su comunidad. Italia fue uno de los países más tolerantes. Varios humanistas, procedentes de la Florencia del siglo XIV, fomentaron la aparición, sobre todo en el Arte, de temas sexuales y carnales con cierto sentido estético y hedonista. Se desarrolló un cierto espíritu homófilo.

La situación de represión en las ciudades, descrita para el siglo XIII, había variado sustancialmente. Existía tolerancia siempre y cuando la

homosexualidad no se hiciera pública. Por ejemplo, Leonardo da Vinci tuvo varias acusaciones de las que salió indemne. A los veinticuatro años fue acusado de sus relaciones con Jacobo Saltarelli. A Miguel Ángel, el gran escultor, no se le conocieron relaciones amorosas, aunque nunca ocultó su orientación homosexual. Fue, por esa razón, objeto de burla.

No obstante, como se ha señalado, la aceptación se daba sólo en ciertos lugares. En Venecia se aplicaban duras penas que castigaban los actos homosexuales con la horca, el fuego o la prisión perpetua. Sin embargo, algunos nobles venecianos se pudieron librar. Las influencias políticas tuvieron algo que ver en ello. Existía también en Francia la doble moral, mientras muchas personas eran quemadas en la hoguera, el rey Enrique III tenía gran número de jóvenes a su servicio, al igual que la reina Catalina de Médicis se rodeaba de bellas doncellas.

En los países protestantes de Europa la situación no era diferente, también se produjo un exterminio masivo de “brujas” y homosexuales

#### **4.3.2. Siglo de las luces.**

El siglo de la Ilustración no fue testigo de muchos cambios en la concepción de la homosexualidad. Mientras las mujeres se reunían en los salones y comenzaban las primeras discusiones sobre su situación de discriminación, la homosexualidad permanecía sumida en la clandestinidad. Ninguna persona se planteaba exigir los derechos inalienables, preconizados por Jean Jacques Rousseau, en el caso de las personas homosexuales.

En las cortes europeas absolutistas del siglo XVII la homosexualidad y el intersexualismo constituyeron una moda. Felipe de Orleans, hermano de Luis XIV, era conocido por sus relaciones con hombres. También la Corte inglesa de Carlos II se alejó del dominio del puritanismo e imitó las costumbres de Versalles. Los grupos desfavorecidos debían controlar en mayor medida sus impulsos. Por otra parte, las mujeres al igual que los hombres, tuvieron sus amantes femeninos como la reina Ana de Inglaterra en el siglo XVIII. Los hombres fomentaban este tipo de relaciones en lugar de sentirse amenazados por ellas, no comprendían las connotaciones sexuales de las relaciones entre estas mujeres (Mondimore, 1998: 75-91).

En el siglo XVIII las leyes penales continuaron siendo severas, aunque las ideas ilustradas cuestionaban la religión represiva. Hubo una recuperación del sentido hedonista clásico y la cultura oriental se hizo familiar: se publicaron El Corán, las Mil y Una Noches y varias fábulas indias. Sin embargo, la libertad sexual seguía siendo un privilegio de la nobleza ociosa.

Con el nacimiento de la ciencia moderna apareció una nueva concepción. Se recuperaron tesis que hacían referencia a los defectos genéticos. Por otra parte, la “anomalía” física no eximía de culpabilidad a los homosexuales porque su propia naturaleza les convertía en sospechosos y les inclinaba, de forma natural, al vicio. Debían ser encerrados como las mujeres o vigilados como los menores. A finales del siglo la concepción ya apuntaba claramente a la consideración de la homosexualidad como una enfermedad (Ariès, 1980: 8).

El siglo XVIII fue la época de los poemas picarescos. El libertinaje se extendió en las cortes europeas. La máxima representación de esta relajación de costumbres fue la obra del marqués de Sade. En muchos epigramas, cuentos en verso y sátiras el tema dominante era la homosexualidad. Uno de los poetas que más cultivó el tema fue Jean Baptiste Rousseau que aunque actuó con prudencia, tuvo numerosos enemigos ([http://www.islaternura.com/Siglo XVIII](http://www.islaternura.com/Siglo_XVIII), 2008). La cuestión se abordó desde el punto de vista de la depravación, de las relaciones sexuales sin amor.

Sin embargo, la lucha por imponer la razón ilustrada, en el mundo del pensamiento, se oponía a la concepción de homosexualidad. Francisco Javier Ugarte afirma que el grupo de homosexuales es tratado, en la actualidad, como lo eran las “brujas” en el siglo XVIII. Es decir que los principios de igualdad, libertad y solidaridad, que han calado en nuestros días, no han llegado para estas personas (Ugarte, 2002).

En España el peso de las tradiciones era muy fuerte, al llegar Carlos III el poder real se impuso al inquisitorial, las ejecuciones disminuyeron, pero no desaparecieron del todo. Muchas personas fueron encarceladas, pero en las prisiones no sólo no se “reformaban” sino que encontraban su vía natural de expresión surgiendo, según palabras de García Valdés, un homosexualismo “vicioso y corrompido” (García Valdés, 1981: 69).

La sociedad dieciochesca era enormemente hipócrita, los grandes señores libertinos eran diferentes por la noche que por el día por lo que puede afirmarse que no llegaron las luces a la cuestión que nos ocupa, sino que la homosexualidad seguía sumida en el mundo de la oscuridad.

#### **4.4. Siglo XIX.**

En el siglo XIX se elaboraron teorías biológicas cuyo único objetivo era demostrar la superioridad de unos seres humanos sobre otros. Se desarrolló lo que se conoce como darwinismo social. En este contexto tanto las mujeres como las personas homosexuales fueron estigmatizadas e incluidas en la categoría de lo inferior. Según las nuevas teorías, el tamaño del cerebro de la

mujer era menor y en cuanto a las personas homosexuales, el campo del psicoanálisis las catalogó como enfermas mentales. Se hablaba de defectos biológicos pero no se especificaba cuáles eran. La homosexualidad dejó de ser delito para convertirse en enfermedad, aunque podría decirse que ambas consideraciones siguieron vigentes.

En el momento en el que la hostilidad se hizo mayor surgieron las primeras voces cuestionando el concepto que se tenía de homosexualidad (Alcaide, 16, 1999). Comenzaba el movimiento de liberación.

#### **4.4.1. Estigmatización del hecho homosexual.**

La Medicina contribuyó, en esta época, a fomentar la investigación científica. Se intentó explicar la homosexualidad desde un punto de vista exclusivamente biológico, se empezó a usar la palabra perversión. La Medicina positivista se puso al servicio del poder. Médicos como Friedrich lo consideraba un estado de debilidad y vicio y Kraepelin una psicopatía.

Muchas tesis, supuestamente científicas, formuladas en estos años han sido frecuentemente utilizadas para marginar a las personas homosexuales. Se empezaron a utilizar los términos “uranista” procedente de la mitología y “homosexual” término asociado a los aspectos clínicos. Fue el médico húngaro Benkert el que lo propuso (Fundación Triángulo, 2007: 5). Se ha dicho que en ese momento desaparecieron los juicios morales. Quizá eso fuera cierto en un determinado ámbito científico, pero la condena moral continuaba en el contexto social. En 1886 se publicó la obra *Psychopathie Sexuales* que relacionaba homosexualidad y enfermedad mental. Se relacionaba homosexualidad con Psicopatía y prácticas fetichistas extrañas (Mondimore, 1998: 56-70).

A partir de ahí, la psiquiatría decidió que la heterosexualidad era lo normal. A los homosexuales ya no sólo se les conduciría a las cárceles sino también a las clínicas. El “enfermo” se convertía en objeto de estudio, pero no se planteaban soluciones. Las personas pertenecientes a la burguesía y a la aristocracia seguían encontrando los medios para zafarse de estos castigos, mientras personas desfavorecidas eran internadas y marginadas. Las últimas teorías psicoanalíticas de finales de siglo provocaron un cambio, la Medicina se alejó de los intereses de la alta burguesía y las teorías de Freud tuvieron una notable influencia. La homosexualidad femenina no despertó el mismo interés y continuó sumida en la clandestinidad.

La moralidad burguesa impuso un control social. Por otra parte, la mentalidad pronatalista de la Ilustración reprimió la sexualidad no orientada a la procreación y el marxismo no modificó en absoluto la moral sexual



predominante. Marx y Engels reflejaron profunda homofobia en sus escritos. Frente a estas tendencias, apareció un movimiento artístico que ensalzaba las pasiones: el Romanticismo. Dos grandes poetas homosexuales destacaron a principios de siglo: Shelley y Byron.

A finales de la centuria fue Wilde quien defendía el amor entre hombres como algo elevado, al estilo griego. Preconizó lo que se llamo el dandismo. Aunque el poeta no ocultó su relación con lord Douglas, llevó una vida convencional. Fue acusado, no obstante, de “inmoralidad de costumbres” por lo que cumplió dos años de trabajos forzados. Estaba casado con Constance Lloyd y tuvo dos hijos. Su matrimonio, como no podía ser de otra forma, fue desgraciado. Esa lucha, entre lo socialmente aceptado y su verdadera naturaleza, provocó en él reacciones furibundas contra la sociedad que le rodeaba y especialmente contra las mujeres:

“Mi querido amigo, ninguna mujer es genial. Las mujeres son un sexo decorativo. No tienen nunca nada que decir, pero lo dicen de un modo encantador. Las mujeres representan el triunfo de la materia sobre la inteligencia, exactamente como los hombres representan el triunfo de la inteligencia sobre las costumbres”.

“Además las mujeres están mejor constituidas que los hombres para soportar penas. Viven de sus emociones. No piensan más que en estas. Cuando eligen amantes, es sencillamente para tener a alguien a quien poder armar escándalos”.

“El único medio de que dispone la mujer para poder reformar a un hombre es aburrirle tan completamente, que pierda él todo interés posible por la vida”.

“Temo que las mujeres aprecian la crueldad, la absoluta crueldad, más que ninguna otra cosa. Tienen admirables instintos primitivos. Las hemos emancipado pero ellas siguen siendo esclavas, buscando dueño, a pesar de todo. Les gusta estar dominadas” (Wilde, 2003: 60, 109, 107, 121).

El autor, en sus diatribas contra la mujer, refleja a la perfección el concepto de lo femenino que existía en esa época.

Pese a todo y en lo que se refiere a la homosexualidad, las explicaciones médicas comenzaron a variar y las legislaciones se hicieron menos severas. Aunque los jueces, influidos por el contexto social, siguieron enviando a las cárceles a personas inocentes.

#### **4.4.2. Despertar del movimiento: pioneros en la defensa de sus derechos.**

Antoni Mirabet resume, de forma sencilla, la historia del movimiento de liberación aportando datos sobre los pioneros y la fundación de las primeras asociaciones (Mirabet y Mullol, 1985: 221-255). Curiosamente el movimiento nació en Alemania, país donde cincuenta años después los homosexuales fueron víctimas de atroz persecución, más terrible aún que la de la Inquisición, la de los campos de exterminio.

El movimiento de liberación comenzó cuando algunas personas homosexuales tomaron conciencia de su identidad y sintieron la necesidad de defenderla. El científico Ulrichs, que era un médico homosexual, fue el primero que intentó interesar a los propios homosexuales en la lucha por su liberación. Hemos de valorar esta iniciativa como algo enormemente valiente, teniendo en cuenta el rechazo fortísimo que existía en la sociedad decimonónica, como ya hemos descrito. Ulrichs explicaba, en uno de sus diarios, como fue evolucionando el proceso en el cual se desarrolló su identidad homosexual. Su vida fue extremadamente dura, tuvo que escribir bajo un pseudónimo y sufrir varias penas de cárcel. Sus ideas eran excesivamente revolucionarias para la época y sin embargo, la brecha estaba abierta, algunos médicos aceptaron sus ideas.

Al igual que en el caso de Ulrichs, hubo una mujer nacida a finales del siglo XVIII llamada Anne Lister que describió en sus diarios la pasión que sentía por otras mujeres. En ellos explicaba su sexualidad como una variante, pero siempre reivindicando su carácter innato y natural (Mondimore, 1998: 48-75).

Otro gran hombre fue el judío alemán Magnus Hirschfeld, gran admirador de Ulrichs, que dedicó su vida a promover y educar en el campo de la sexualidad en Alemania. Fue fundador en 1897 de la primera organización: el Comité Científico y Humanitario. Escribió una obra de enorme trascendencia: *Safo y Sócrates* (Fundación Triángulo, 2007: 5). También fue decisiva la figura de Richard Burton, antropólogo inglés contemporáneo del anterior que publicó una obra dividida en diez volúmenes en la que ensalzaba este tipo de amor. En esta línea hay que situar al poeta Walt Whitman en 1890 que ejerció notable influencia en la Inglaterra victoriana y en el resto de Europa y a Edward Carpenter, cuya obra intentó extraer elementos en común entre el hombre homosexual y la mujer. Carpenter se incorporó al movimiento socialista para contribuir a un cambio de mentalidad.

Mientras el movimiento sufragista femenino se extendía por toda Europa, en 1869 un médico húngaro, Kart Marie Benkert, citado anteriormente como el inventor del término homosexual, intentaba denunciar las leyes opresoras de la homosexualidad en el parlamento alemán. El Comité humanitario fundado por Hirschfeld publicaba un anuario en el que aparecían estudios de todo tipo sobre homosexualidad. El objetivo era abolir la penalización y avanzar en el conocimiento de esta variante sexual.

#### **4.5. El siglo XX.**

A lo largo del siglo XX se produjo una especie de obsesión por el estudio psicológico de la homosexualidad. Era necesario encontrar una causa a algo natural. Incluso científicos con esta orientación estaban empeñados en “curarla”. Naturalmente no pudo conseguirse, aunque se hicieron experimentos que consiguieron, todo lo más, inhibir el deseo sexual.

Paralelamente surgía un movimiento homófilo, heredero de las ideas de los pioneros, que con el tiempo dio lugar a las primeras organizaciones y al nacimiento del movimiento de liberación homosexual. Tras la primera guerra mundial en 1920 el Comité Humanitario fundado por Hirschfeld se amplió incorporando la Asociación de la Amistad Alemana y la Comunidad de los Especiales de Benedict Friedländer. August Bebel se unió a las reivindicaciones y también lo hicieron algunos grupos de mujeres homosexuales. Se fundó el Instituto de la Ciencia Sexual que archivaba documentos de todas clases relacionados con la sexología y la Sociedad Británica para el Estudio de la Psicología Sexual por Carpenter. En Holanda en 1911 se había creado el Nederlandsch Wetenschappelijk-Humanitair Comité, a imitación del de Hirschfeld. En 1919 se produjo la primera película sobre la liberación titulada: “Distinto de los otros” por Richard Oswald (Fundación Triángulo, 2007: 6).

El movimiento homófilo se había extendido por Gran Bretaña, Estados Unidos, Países Bajos y otros, aunque pronto quedó truncado con el estallido de la Segunda Guerra Mundial. En los años cincuenta se iniciaron investigaciones que fueron decisivas en el cambio de concepción sobre la homosexualidad.

##### **4.5.1. Represión. Guerras y totalitarismos.**

Durante la primera década del siglo XX se acentuó la homofobia. En 1906, en Turín, se intentó demostrar, en un congreso de criminología, el paralelismo entre criminalidad y homosexualidad. Se reforzaron, por estos años, las ideas de Freud que asociaban homosexualidad a ciertos signos de infantilismo y narcisismo.

Hasta 1914 algunos grupos de personas homosexuales habían intentado salir de la marginación. Se sentían rechazadas por sectores como la Iglesia, ciertos grupos médicos y fuerzas del orden, que relacionaban homosexualidad con delincuencia. Por ejemplo, el intelectual Marañón, influido por el positivismo, tenía una obsesión puramente clínica por la homosexualidad.

En Rusia en 1917 los bolcheviques suprimieron las leyes vigentes de carácter represivo sobre la homosexualidad acordes con la revolución sexual. Los científicos rusos lo consideraban una cuestión individual que no perjudicaba a nadie. Este avance se mantuvo hasta 1930.

No sucedió así en el resto de Europa. La época de la Inquisición había terminado y sin embargo, el horror volvía a la vida de las personas homosexuales, después de un periodo en el que se habían conseguido algunos avances. Se habían suprimido castigos en Rusia, Dinamarca, Turquía, Alemania, Austria, Italia, Checoslovaquia y Suiza. La legislación española desde 1822 no incluía la homosexualidad como delito y sólo castigaba los abusos deshonestos. Los totalitarismos marcaron, sin embargo, un claro retroceso.

En España, con la dictadura de Primo de Rivera, se reformó el código penal, en él se inhabilitaba a las personas homosexuales para ocupar cargos públicos y se imponían penas de prisión. Recién terminada la Guerra Civil y tras la supresión del aspecto delictivo de la homosexualidad, el Código de Justicia Militar arremetió contra los militares homosexuales en 1945. En 1954 la Ley de Vagos y Maleantes incluía a los homosexuales que eran acusados de abusos deshonestos, corrupción de menores y escándalo público. Esta ley se mantuvo vigente hasta su sustitución por la de Peligrosidad y Rehabilitación Social, en la cual se preveía un internamiento para la reeducación y una serie de prohibiciones (Mirabet i Mullol, 1985: 162-166).

En Alemania y la Unión Soviética la homosexualidad fue reprimida duramente. Se consideraba algo contrario a la ideología oficial, además chocaba con el afán por aumentar la natalidad de las dictaduras. Las mujeres tenían como función prioritaria, como ya se ha mencionado, la reproducción. Su misión era dotar a la sociedad de individuos fuertes y sanos. La pureza racial era una obsesión. Las personas homosexuales que no reprimían su orientación no contribuían a la causa; por ello, muchas fueron exterminadas en los campos de concentración (Alonso Elizo, 2002: 90).

Cuando Hitler llegó al poder las asociaciones homosexuales contaban con dos millones de miembros. En los discursos del primer ministro Himmler y

líder de la Gestapo se hablaba de “enfermedad contagiosa”. Muchos miembros de las SS fueron expulsados por esta causa. Fue asaltado el Instituto de Ciencias Sexuales donde tenía su sede el Comité Científico y Humanitario y fueron quemados los archivos. También hubo homosexuales que apoyaron el régimen nazi e incluso que ayudaron a llegar al poder al Führer como Ernst Röhm. Siempre hubo rumores de la homosexualidad de Hitler. Por ejemplo, Adolf Brand un importante activista homosexual nunca fue hostigado por los nazis. Más que perseguir a los homosexuales, se perseguía a los contrarios al régimen. En 1935 se amplió el Código Penal. Se castigarían, a partir de ahora, relaciones en privado entre hombres adultos. Himmler estableció en 1936 la oficina central para combatir la homosexualidad. Sin embargo, ninguna ley prohibía que los gays formaran parte del ejército alemán. Estas leyes perduraron en la parte occidental del país hasta la década de los sesenta (Dennis, 1999).

En los campos de concentración los grandes enemigos eran psiquiatras, psicoanalistas y médicos. Las teorías del doctor Dörner establecían que la causa de la homosexualidad era una maldiferenciación neuro-endocrina prenatal debida a trastornos hormonales durante el desarrollo del feto. Los tratamientos prescritos constituían una aberración humana. Se les trataba con fármacos que producían alteraciones neurovegetativas. Los homosexuales eran distinguidos por un triángulo rosa y eran, a menudo, fusilados o castrados. La obsesión de los nazis era sobre todo cambiar la orientación sexual de las personas homosexuales. Las mujeres homosexuales también fueron duramente castigadas, aunque pasaron más desapercibidas. En enero de 2005 el Parlamento Europeo firmó una resolución para que las víctimas homosexuales del holocausto fueran recordadas (Boletín de Amnistía Internacional, 2005: 11). El Museo del Holocausto de Washington recopiló historias contadas años después por los protagonistas.

En la actualidad Rudolf Bradza de noventa y cinco años puede considerarse el último de los “triángulos rosas”, ha sido homenajeado en las celebraciones del orgullo gay por Klaus Wowereit, alcalde de Berlín, también homosexual. Este hombre ha declarado que todavía tiene miedo de represalias y, sobre todo, a los grupos neonazis (El País, 2008, junio 29).

Los campos de concentración nazi no fueron los únicos lugares de horror. En territorio aliado también se produjeron abusos y ejecuciones, sobre todo en el ejército. Tampoco los totalitarismos de izquierda fueron comprensivos. Los stalinistas se lanzaron a la caza de “disidentes”. La homosexualidad en el código penal soviético era calificada como perversión burguesa. Gorki, un propagandista del stalinismo, afirmaba que en los regímenes fascistas no había castigo para la homosexualidad, nada más lejos de la realidad desgraciadamente, tanto la derecha como la izquierda asesinaban a personas

inocentes. Hubo purgas dentro del partido seguidas de numerosos suicidios y muchas penas de prisión (Alonso Elizo, 2002: 92. Unidad didáctica 2).

## **5. Mundo actual. Movimiento de Liberación.**

En la década de los sesenta tuvo lugar un movimiento sin precedentes. Por primera vez la homosexualidad se hacía visible (Alcaide, 18, 1999). Se reivindicaba el derecho a la identidad homosexual. Después de la Segunda Guerra Mundial habían tenido lugar las primeras peticiones. Durante la guerra muchos hombres convivían juntos en el frente y muchas mujeres en las fábricas. Algunas personas tomaron conciencia, en estas circunstancias, de su orientación homosexual. En 1948 se publicó el informe Kinsey sobre la sexualidad humana que aportaba nuevos datos (Herrero Brasas, 2001: 266).

En Suecia se produjo la despenalización en 1944. En Reino Unido se publicó el informe Wolfenden en 1957 que supuso también, la despenalización de las relaciones homosexuales entre adultos. Sin embargo, para la inmensa mayoría de la sociedad los homosexuales seguían siendo unos “pervertidos” y en Estados Unidos, el país que se erigió como modelo del mundo, las personas homosexuales pasaron a engrosar las filas de marginados junto con personas negras y comunistas. Pero algo estaba a punto de cambiar.

### **5.1. Explosión en los años setenta.**

Para miles de personas homosexuales ya no era suficiente con la despenalización, no querían ser discriminadas legal, social y económicamente. En 1967 la diputada Singer Dekker realizó una denuncia ante el parlamento de los Países Bajos: las penas por delitos sexuales seguían siendo más duras en el caso de las personas homosexuales. Todavía existía la idea de que la homosexualidad era una conducta antinatural que surgía debido a la seducción que realizaban personas adultas sobre los jóvenes.

Sin embargo, las personas dispuestas a luchar por defender su dignidad recordaban que la homosexualidad se da desde el nacimiento y que se es o no homosexual mucho antes de la adolescencia. Recordaban asimismo que la orientación sexual no podía cambiarse a través de la seducción ni por ningún otro medio. Se desligaba homosexualidad de pederastia algo que había hecho tanto daño a las personas homosexuales. También reivindicaban la satisfacción emocional y amorosa en esas relaciones.

Poco a poco, se fueron abandonando las tesis médicas que lo definían como enfermedad y se empezaba a hablar de los conflictos psíquicos que tenían estas personas debido a los prejuicios y a la discriminación. Estos prejuicios provocan en las personas homosexuales problemas graves de aceptación de sí mismas. Se rechazaron todas aquellas terapias conductistas de carácter aversivo que habían sido practicadas en otros tiempos, como por ejemplo, las descargas eléctricas (Mirabet i Mullol, 1985: 50). La Organización Mundial de la Salud retiró la homosexualidad de las lista de enfermedades en los noventa. En la lucha por la despatologización de la homosexualidad destacó Frank Kameny (Herrero Brasas, 2001: 75)

Un hecho trascendente tenía lugar en el seno de la Iglesia católica. Hubo una escisión de diversos grupos, con una postura más evangélica, que condenaban la marginación a la que eran sometidas las personas homosexuales. El 28 de junio de 1969 un acontecimiento marcó un nuevo rumbo en la evolución de la historia de la homosexualidad y de la Historia en su conjunto. En Nueva York existía un pub llamado Stonewall frecuentado por homosexuales. Los bares constituían lugares de reunión y encuentro. Las hostilidades policiales eran constantes, pero ese día, en Stonewall, la represión había sido brutal. La reacción alcanzó límites impensables, miles de personas reaccionaron con gran fuerza orgullosos de su identidad. Se organizó el GLF, Gay Liberation Front. Después de la clausura del bar las manifestaciones no daban tregua. El movimiento se radicalizó y se extendió a todos los países del mundo dando lugar al día mundial del orgullo gay (Alcaide, 17, 1999).

Poco a poco, en la década de los años sesenta cambió la imagen que se tenía tanto de la homosexualidad masculina como femenina. Los acontecimientos de New York habían influido en la opinión pública. Por ejemplo, en Francia en 1978 se realizó una encuesta sobre homosexualidad y ya había un 49% de personas que la aceptaban, se demostraban posturas más tolerantes en las nuevas generaciones. Se celebró en esos años el I Congreso Internacional sobre Marginación Social celebrado en Burguessot. En 1978 el diseñador Gilbert Baker, a petición de los activistas de San Francisco, confeccionó una bandera simulando los colores del arco iris que sería utilizada por gays y lesbianas en sus primeras manifestaciones (Alonso Elizo, 2002: 146-189).

### **5.1.1. Relación de los movimientos de liberación gay con los feministas. Mujeres homosexuales.**

La primera noticia de unión de ambos movimientos puede situarse en 1904. En el hotel Prinz Albrecht de Berlín, el 8 de octubre, tuvo lugar el encuentro anual del Comité Científico Humanitario con la participación del

movimiento feminista en la causa homosexual (Fundación Triángulo, 2007: 5).

Como ya se ha señalado, en los años setenta se cuestionó la familia tradicional. La revolución sexual proclamaba el derecho al placer y a la libre elección de pareja. En definitiva, los movimientos feministas reclamaban lo mismo que los de defensa de las minorías sexuales. Si las mujeres consideraban represivo tener que aceptar un matrimonio no deseado, que mayor represión que forzar a una persona homosexual a tener relaciones con personas del sexo opuesto para garantizar la procreación.

Se produjo un momento de convergencia entre ambos movimientos, las organizaciones feministas se identificaban también con la causa homosexual, lo cual provocó un rechazo hacia ellas. Se acusó a diversas organizaciones de radicalismo. Durante la celebración de las I Jornadas Catalanas de la Dona en 1976 en España se reivindicaba la revisión de la célula familiar, la ley del divorcio y el reconocimiento de las madres solteras y de la descendencia tanto legítima como ilegítima. Asimismo se pidió la abolición de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social, antes mencionada (Oranich, 1976: 76).

El Frente de Liberación Gay de Cataluña instaba a los movimientos de liberación de las mujeres para que comprendiesen que su opresión era idéntica a la suya (Mirabet i Mullol, 1985: 338). La bióloga Thibault comparaba ambas situaciones. En el siglo XIX Carpenter identificaba el temperamento homosexual al de la mujer. Para ambos el amor era el primer objetivo de la vida, según el poeta. Sin embargo, no todo eran coincidencias. A lo largo de la Historia ha habido intereses encontrados. En la antigua Roma los defensores del amor homosexual proponían la utilización de las mujeres con fines únicamente reproductivos (Boswell, 1998: 153). Y muchas mujeres han sido y son engañadas y utilizadas por hombres homosexuales que desean llevar una doble vida.

Otro elemento común de la lucha femenina y de liberación homosexual es la constatación de actitudes homófobas en personas que también tienen actitudes machistas. Suele ser frecuente en individuos que expresan actitudes restrictivas y tradicionales hacia los roles de género (Soriano, 1999: 53). Las feministas de los años setenta denunciaban, al igual que los movimientos de liberación homosexual, la estructura social basada en la imposición de los valores masculinos sobre los femeninos. Se criticaba el establecimiento de rígidas categorías como la heterosexualidad y la homosexualidad. La homosexualidad, al igual que el feminismo, representa un desafío al modelo patriarcal dado que cuestiona la dominación masculina (Mondimore, 1998: 230).



Otro acontecimiento revolucionario en las postrimerías del movimiento de mayo del 68 fue el abandono de la clandestinidad por parte de grupos de mujeres homosexuales. A lo largo de la historia habían permanecido ocultas; por esa razón, hay tan pocos testimonios de su pasado, salvo algunas leyendas de la isla de Lesbos, las historias del batallón volante de nobles lesbianas en el Renacimiento, el club de las vestales de Venus en la Francia del siglo XVIII o las amistades románticas en el siglo XIX de mujeres que se travestían de hombres en la clandestinidad (Duby y Perrot, 4, 1993: 416).

La lucha de las mujeres homosexuales por su liberación comenzó en 1904 en Alemania y posteriormente mujeres como Gertrude Stein, Natalie Barney, Radcliffe Hall y otras iniciaron la lucha por acabar con las discriminaciones laborales, el rechazo y la ola pornográfica que desvirtuaba las relaciones sexuales entre mujeres.

Las primeras asociaciones de mujeres homosexuales se organizaron tras la Primera Guerra Mundial, aprovechando la conquista del derecho al voto y la libertad de asociación y prensa. En las grandes ciudades como Berlín, Hamburgo o Munich se crearon durante la república de Weimar (1919-1933) varias localidades y asociaciones para lesbianas. En 1923 nació la Asociación por los Derechos Humanos. En Alemania se discutió si era necesario ampliar el artículo 175 del Código Civil que penalizaba las relaciones sexuales entre hombres. Esta ley se había hecho extensiva a las mujeres de Austria (Schoppmann, 2000). La homosexualidad femenina aparecía destapada en las novelas de Virginia Woolf y en las de la norteamericana Anny Lowell (Mondimore, 1998: 75-91).

La liberación puede situarse alrededor de los años setenta coincidiendo con el avance de los feminismos, las mujeres reclamaban su liberación y ello implicaba reivindicar cuestiones sexuales. Las mujeres homosexuales habían sido totalmente ignoradas, pero en 1971 apareció el grupo Q-Club que pedía la visibilidad.

Algunas feministas radicales lo consideraron una alternativa a lo que llamaban la “brutalidad masculina”:

“Otra característica que adoptó el feminismo cultural fue la polarización de patrones. Destacó todo lo femenino como positivo y natural frente a lo masculino. Propuso el lesbianismo como alternativa a la heterosexualidad e hizo de la desaparición del principio femenino el principal motivo para la dominación sexual” (Díez Celaya, 1999: 63).

Las lesbianas no podían permanecer por más tiempo en el anonimato, pronto se adhirieron a los movimientos de liberación gay y juntos pudieron reclamar derechos inalienables.

## **5.2. Avances y organizaciones a nivel mundial.**

Las guerras mundiales habían supuesto un freno a los avances de principios de siglo. Estos avances se plasmaron en la celebración de congresos en París, Bruselas y Frankfurt, en contra de las leyes represivas. Ya en 1922 los derechos de los gays constituían tema importante durante las elecciones presidenciales en los Estados Unidos. En la década de los cincuenta se fundó la revista "Arcadie" de André Baudry editada hasta 1982. El movimiento de liberación se hizo más combativo y empezó a admitir a las lesbianas. Se establecieron comités de ayuda mutua y de información.

A partir de la publicación del informe Kinsey apareció la primera organización de carácter reivindicativo, la Mattachine Society (Herrero Brasas, 2001: 268). Tras los acontecimientos de Nueva York en 1969 nacieron organizaciones como el FHAR (Frente Homosexual de Acción revolucionaria) en 1971, el GLH (Grupo de Liberación Homosexual) en 1974, el CIDH (Centro de Información y Documentación) en 1978, David y Jonathan, Movimiento Cristiano y Homófilo, FUORI (Frente Unitario Homosexual Revolucionario), CUARH (Comité de Urgencia Anti-Represión) en 1979, etcétera (Mirabet i Mullol, 1985: 236-255).

Muchos de estos movimientos estuvieron ligados a la religión lo que reflejaba la preocupación moral de muchas personas homosexuales. Miles de ellas vieron posible vivir su realidad sin renunciar a sus creencias.

Las reivindicaciones giraban en torno a dos elementos fundamentales: eliminar toda legislación represiva y acción violenta y la libre disposición del propio cuerpo cuando esto no lesionaba la libertad de otras personas. Todo ello dentro de un avance en las libertades democráticas. La palabra "orgullo" sería a partir de entonces la clave de los hombres y mujeres homosexuales que asumían plenamente su orientación sexual. Se generalizó la conciencia de necesidad de lucha ante el fracaso de los gobiernos para garantizar los derechos civiles y políticos a todo el mundo.

En 1981 el Consejo de Europa promovió la protección social, moral y legal de los homosexuales. En 1994 el Parlamento Europeo adoptó una resolución por la cual debía instarse a los estados miembros a realizar los cambios legislativos necesarios para terminar con la discriminación y la penalización de la homosexualidad. En el artículo 13 del Tratado de Ámsterdam la Unión Europea proclamaba el principio de no discriminación. Entre las peticiones, se pedía la igualdad de trato, la igualdad jurídica, el respeto a la intimidad, la igualdad laboral, la igualdad en el derecho a contraer matrimonio, la no limitación de las formas de expresión homosexuales, la prohibición del

tratamiento terapéutico para cambiar la orientación sexual, el derecho de asilo, etcétera (Alonso Elizo, 2002: 309-338).

Pese a los avances, los problemas persistían. En los años ochenta tres estados prohibían las prácticas homosexuales: Chipre, Irlanda e Irlanda del norte, otros lo permitían pero con restricciones: Australia, Bélgica, Francia, Grecia, Islandia, Luxemburgo, Malta, República Federal Alemana, España, etcétera. En otros no había menciones en la ley: Dinamarca, Países Bajos, Italia, Noruega y Turquía y otros en los que se reprimía duramente. Jomeini estableció en Irán la ejecución masiva de homosexuales (García Valdés, 1981: 277-278). Otros países con penas de prisión y muerte eran Cuba, China, Laos, Libia, Rumanía, Rusia, Albania, Chile, India, Marruecos, Nueva Zelanda, Uganda, estados como Nueva York, Minnesota o Kansas. La irrupción del SIDA provocó un nuevo retroceso. Se culpabilizaba a los homosexuales de la expansión de la enfermedad.

En los últimos veinte años se han producido notables avances tanto sociales como legales, en la actualidad hay un reconocimiento jurídico de las parejas homosexuales. Holanda ha sido el país que primero ha reconocido el derecho al matrimonio y a la adopción. Cuestión bastante polémica dado que durante mucho tiempo se argumentaba que esa adopción podía ser perjudicial para los menores. No se tenía en cuenta que tradicionalmente personas homosexuales no reconocidas los han educado y que no se impide la adopción de una persona sin pareja, aunque sea homosexual. Por otra parte, la Asociación Americana de Psicología corroboraba que no se pueden demostrar las tesis que defienden las influencias psicosociales en los menores.

Cuando se habla de derechos de los menores no se tiene en cuenta que, en caso de separación, uno de los dos miembros de la pareja, al no estar reconocida legalmente la unión, deberá renunciar a la paternidad de un menor al que ha criado y educado desde siempre. En cuanto a las uniones, el parlamento húngaro legisló en 1996 que las parejas de hecho compuestas por personas del mismo sexo fueran reconocidas en igualdad de condiciones. Alemania dio vía libre a los matrimonios homosexuales en el año 2000, no sin gran oposición de los grupos conservadores.

En la actualidad son numerosas las asociaciones que a nivel mundial defienden los derechos de las personas homosexuales. Algunas de las más conocidas están en Gran Bretaña: Lesbian Left, Organización Nacional de Lesbianas, Sappho y Campaña Mixta Gay para la Igualdad Homosexual (Nash, 2004: 11-18). Otras asociaciones destacadas son los IGLCC (Internacional Gay and Lesbian Chamber of Commerce), IGLHRC (Comisión Internacional de Derechos Humanos para Gays y Lesbianas),

ILGA (Internacional and Lesbian and Gay Association), IGLYO (Organización Internacional de Jóvenes y Estudiantes Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales), Lesbian, Stop-discrimination, etcétera (Asociaciones Internacionales de Derechos de los GLTB, 2008). En África destaca la creación en 1997 del proyecto GALA en Sudáfrica como un intento de rescatar la memoria de la homosexualidad africana (<http://www.islaternura.com/África>, 2008).

A pesar de ello, todavía queda mucho camino en los países desarrollados para que los derechos entre las parejas heterosexuales y homosexuales se equiparen. Se siguen dando numerosas situaciones de desigualdad en el cobro de pensiones, indemnizaciones, herencias, prestaciones sociales, concesión de nacionalidades, en el campo social y educativo, etcétera.

### **5.3. Situación en España.**

Los acontecimientos en relación a la liberación de personas homosexuales en España se han producido fundamentalmente en Cataluña y Madrid, extendiéndose posteriormente su influencia hacia el resto de las regiones. Cataluña fue la primera comunidad testigo del nacimiento de las organizaciones. En la actualidad es una de las más activas en lo que se refiere a la defensa de los derechos de las personas homosexuales.

#### **5.3.1. Origen.**

La primera manifestación tuvo lugar en Barcelona el 26 de junio de 1977 a la que asistieron unas cinco mil personas. El 27 de junio de 1978 tenía lugar otra en Madrid con la asistencia de unos siete mil simpatizantes pese a las prohibiciones. En 1979 se celebraban manifestaciones en Barcelona y Valencia. En 1969 se había creado la Sociedad Catalana de Sexología, un año después se produjo una fuerte reacción ante la promulgación de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social. Esta ley, como ya se ha señalado, catalogaba a las personas homosexuales como delincuentes. Varias personas homosexuales organizaron la publicación de AGHOIS (Agrupación Homófila para la Igualdad Sexual) que pronto se convirtió en MELH (Movimiento Español de Liberación Homosexual) que fue duramente perseguido en sus inicios. Muchos grupos tuvieron que disolverse por la presión policial y los ataques de los grupos ultraderechistas (Herrero Brasas, 2001: 315).

El MELH pasó a denominarse FAGC, (Frente de Liberación Gay de Cataluña) que fue la plataforma de las actuales asociaciones en España. Desde Cataluña se impulsaron nuevos grupos en Valencia, Mallorca, Málaga, Bilbao, Zaragoza, Santiago de Compostela, Sevilla, Córdoba y

Madrid. Se fundaron dos movimientos de carácter humanitario: Fraternidad Cristiana de la Amistad y el Instituto Lambda que constituye el principal centro de documentación en nuestro país. La defensa de los derechos humanos hacía necesario establecer un frente común, la homosexualidad debía salir a la luz, hacerse pública y ocupar un puesto en la sociedad.

El Frente de liberación tenía varios objetivos prioritarios: la liberación sexual total, la adopción del término gay, palabra procedente del provenzal cuyo significado sería homosexual que se reconoce como tal, el mantenimiento de la independencia con respecto a cualquier partido político u organización de clase, la amnistía para todas las personas encarceladas por causa de conducta homosexual, la equiparación de la mujer al hombre en todos los órdenes, la obligación de impartir una educación sexual adecuada en todos los niveles, el derecho de los gays a manifestar públicamente su afectuosidad, la supresión de la censura en espectáculos, el reconocimiento a la libertad de expresión, etcétera.

En 1976 se creó el grupo Dignitat orientado a personas homófilas, es decir para aquellos que se adhiresen a la causa. En Barcelona a partir de ese año, se han celebrado congresos y jornadas sobre marginación social y homosexualidad. Las instituciones catalanas como el Ayuntamiento y el Parlamento comenzaron a tomar conciencia y se aprobaron proposiciones para evitar la discriminación en el mundo laboral. Varios partidos políticos se definieron de manera positiva con respecto a la causa homosexual. Los nacionalistas de izquierdas denunciaron la represión realizada desde la Iglesia, los regímenes confesionales, las democracias burguesas y los regímenes socialistas.

En 1981 en Barcelona se creó el GLAL, organización en defensa de los derechos de las mujeres lesbianas. Esta organización insistió, desde sus comienzos, en la necesidad de fomentar estudios al respecto (Mirabet y Mullol, 1985: 336-450). Las primeras organizaciones dieron lugar al movimiento que conocemos actualmente. Las peticiones se fueron ampliando y adaptando al ritmo de los nuevos tiempos.

### **5.3.2. Organizaciones en defensa de los derechos de los LGTB (Lesbianas, gays, transexuales y bisexuales).**

En palabras de Francisco Javier Ugarte *“los grupos que luchan por los derechos de los homosexuales en Europa pueden considerarse herederos del proyecto ilustrado”* (Ugarte, 2002: 9). Los años ochenta recogieron el testigo de los setenta y si bien los feminismos experimentaron cierta decadencia, los movimientos de liberación gay continuaban, poco a poco, su avance. El instituto Lambda estaba presidido por Armand de Fluvia. Fue

fundado en 1976. En él se recogieron los postulados de las principales corrientes europeas cuyos principios se basaban en la Carta de Londres de 1979. En ella se planteaban las siguientes demandas: asociación de la homofobia al antisemitismo, al racismo, al sexismo, etcétera, confianza en la posibilidad de desaparición del rechazo, entender la homosexualidad como una variante que no impide el desarrollo de las facultades intelectuales, creativas y espirituales, rechazo de posturas que provocan enfermedades reales a los homosexuales: miedo a la sinceridad, vergüenza, soledad, represión del deseo y del amor.

En 1977 nació Euskal Herriko Gay Askapen Mugimendua en Bilbao. Esta organización comenzó a publicar la revista Gay Hotsa que servirá de modelo para muchas otras. En 1978 se fundó el FLHOC, Frente de Liberación Homosexual de Castilla (Fundación Triángulo, 2007).

Aunque los avances llegaron posteriormente a España, en la actualidad constituye uno de los países más adelantados en cuanto a la igualdad jurídica como demuestra por ejemplo la legislación foral de Navarra que desde hace varios años garantiza la igualdad jurídica de las parejas estables. En 1994 se abrió el primer registro en Vitoria. El 30 de junio de 1998 se aprobó la Ley de parejas de Cataluña. La ley de parejas de hecho llegó de forma tardía a España pero en la actualidad está regulada en la mayoría de las comunidades y ha sido aprobada la ley de matrimonio el 30 de junio de 2005. En España no fue hasta el año 2000 cuando las manifestaciones del orgullo gay fueron difundidas en los diarios con un tono claramente positivo y también en las televisiones (RTVE, 2007).

El ordenamiento jurídico constitucional en nuestro país garantiza los principios de pluralismo, libertad, igualdad ante la ley y no discriminación. La actual Ley educativa LOE, al igual que la anterior LOGSE, exige que las diferencias de carácter personal o social no sean causa de discriminación sino motivo para educar en las diferencias. Sobre este hecho se insistirá en los capítulos III y VI de la presente tesis. En los años noventa se creó en Asturias Xega (Xente Gay Astur) en la línea de otras asociaciones nacidas veinte años antes. A esta organización le había precedido el Colectivo de Feministas Lesbianas de Asturias que desapareció en 1997.

Se logró con ello la puesta en marcha del registro autonómico para parejas de hecho, tanto homosexuales como heterosexuales, así como numerosos registros de ámbito municipal. Gracias a las campañas de sensibilización se ha conseguido un tratamiento más positivo en los medios de comunicación regionales y un mayor respeto hacia este colectivo. Sin embargo, la asociación denuncia actitudes de desprecio y discriminación en el ámbito laboral, lo que obliga a muchas personas a mantener una “doble vida”.

Generalmente los movimientos para la liberación llevan implícita una carga de denuncia del sistema económico y social en su conjunto, por lo que son extremadamente revolucionarias.

Aparte de Xega, destacamos otras organizaciones como: Arcadie, Arco Iris y Colega en Andalucía, Gaspar y Lyga en Aragón, Ben Amics en Baleares, Albas y Bolobolo en Castilla la Mancha, Agil y CGL en Cataluña, aparte del FAGC y casa Lambda, ya mencionadas, De par en par en Extremadura, Milhomes y LEGAIS en Galicia, Gylda en la Rioja, Gamá en Canarias, ALEGA en Cantabria, COGAM y Fundación Triángulo en Madrid, Noteprivés en Murcia, EHGAM en Navarra, Herakles-Safo en País Valenciano, Hegoak en el País Vasco (Asociaciones Internacionales de Derechos de los GLBT, 2008).

En Castilla y León existen asociaciones como ALEGAVA, Asociación de Lesbianas y Gais de Valladolid, KGB, Colectivo Gay de Burgos, COGALE, Colectivo Gay de León, IGUALES de Salamanca y Sonrie tú de Zamora (Cabrero, 2009). En los últimos veinte años se han producido demasiadas escisiones, algunas organizaciones adoptan estrategias separatistas que en nada benefician a la lucha en pro de los derechos de las personas implicadas. Según Philippe Ariès, los mayores enemigos del grupo, en la actualidad, son los propios homosexuales porque algunos intentan hacer una categoría aparte fuera de la sociedad (Ariès, 1980: 9). Estas asociaciones no son reconocidas ni subvencionadas por lo que su capacidad de acción es muy limitada (Alonso Elizo, 2002). En los últimos años ha ayudado bastante la adopción de una política más moderada que persigue pequeños logros que son fundamentales en el camino de la igualdad.

Las acciones para coordinar las asociaciones a través de federaciones se describen a continuación. En 1977 se había creado COFLHEE (Coordinadora de Organizaciones y Frentes de Liberación Homosexual del Estado Español). En 1992 se venían produciendo reuniones anuales de asociaciones. Así la FELG que años después se convertiría en FELGT (Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales) a propuesta de COGAM (Colectivo Gay de Madrid). Esta organización encabeza las peticiones y realiza la interlocución política e institucional (Federación Española de LGTB, 2008). Podemos decir que el camino de la lucha por la igualdad en España ya está abierto.

#### **5.4. Investigaciones.**

La idea que en la actualidad se tiene sobre homosexualidad se debate entre los prejuicios heredados de la tradición, que son muy fuertes, y las

conclusiones de investigaciones que a lo largo del siglo XX han contribuido a cuestionar esos prejuicios.

Ya a finales del siglo XIX aparecieron los primeros síntomas de cambio. Freud el padre del psicoanálisis consideraba la homosexualidad como un hecho frecuente hacia el que se mostraba favorable. No lo catalogaba ni como perversión ni como degeneración y la razón de ello es que esta circunstancia se da en personas con gran desarrollo intelectual y ético. También tuvo en cuenta que aparecía en los pueblos antiguos en el cenit de su civilización. El padre del psicoanálisis estableció diferentes teorías sobre el origen: identificación sexual con el progenitor del sexo contrario, resultado de una experiencia sexual aberrante, variación de la función sexual, etcétera. Según Freud, el deseo homosexual se halla presente en el subconsciente de todo individuo y lo mismo sucede con el hermafroditismo anatómico, es decir en todo ser humano hay una parte masculina y otra femenina (García Valdés, 1981: 92).

En 1897 Havelock Ellis adoptó posturas avanzadas y denunció las leyes represivas contra la homosexualidad. También se formularon en este momento teorías conductistas, según las cuales, el género como rol social se aprende en los dos primeros años de vida.

A principios del siglo XX surgió una nueva línea de investigación que tenía como punto de partida el informe del biólogo y sociólogo Alfred Kinsey, ya mencionado. El investigador realizó un estudio utilizando los métodos puramente cuantitativos. Las consideraciones sociales y humanas llegarán más tarde. El científico estableció un continuo hetero-homosexual, es decir afirmó que no había personas 100% homosexuales o 100% heterosexuales, sino que entre los dos extremos aparecían diferentes grados. Por tanto, rechazaba las clasificaciones antagónicas. Esta teoría influyó de forma decisiva en los trabajos posteriores. La homosexualidad no podía ser antinatural si cualquier persona podía potencialmente poseer este tipo de deseo (Mirabet y Mullol, 1985: 30-38). También Freud establecía subcategorías: invertidos absolutos, bisexuales y heterosexuales que tienen relaciones homosexuales exclusivas (Herrero Brasas, 2001: 27).

Los trabajos de Freud y Kinsey ponían de manifiesto algo que removi6 las tesis aceptadas hasta el momento:

- Que la homosexualidad no era algo tan “raro” o “minoritario”.
- Que la homosexualidad era vivida de forma muy diversa dependiendo de las personas.
- Que la homosexualidad no era una enfermedad sino una variedad sexual.
- Que no era posible cambiar la tendencia homosexual.



-Que existía un elevado número de personas que reprimía su homosexualidad.

Tras la muerte de Kinsey, en el instituto para la Investigación Sexual de la Universidad de Indiana en Estados Unidos, que él había fundado, siguieron investigando Alan Bell y Martin Weinberg. Ellos establecieron clasificaciones dentro de la homosexualidad.

En 1954 Master y Johnson, de la Universidad de Washington, estudiaron aspectos fisiológicos y psicológicos y dedujeron que había más similitudes que diferencias entre las personas homosexuales y las heterosexuales. El sacerdote francés Marc Oraison, tras sus investigaciones, reconoció que había juzgado mal a los homosexuales y su opinión cambió al conocer la experiencia de alguna de esas personas. La concepción humana se hacía imprescindible para poder comprender.

En 1958 Evelyn Hooker escribió un artículo sobre un estudio en torno a los hombres homosexuales, rechazó su catalogación clínica y la influencia de esta característica en el desarrollo de la personalidad (Mondimore, 1998: 121). Poco a poco, se fue introduciendo el concepto de normalidad. El informe Speijer recogía las diferentes opiniones en torno a las causas: se aludían influencias genéticas y psicosociales. Otros trabajos importantes fueron los de Regis, Bunke y Ferenczi. Se empezó a hablar de homoerotismo como sentimiento separado del acto físico (García Valdés, 1981: 101).

En los años sesenta el psicólogo Michael Schofield recordó que existía confusión grave entre los actos homosexuales que podían ser practicados por cualquier persona y la condición homosexual. La condena de esta condición era, según el psicólogo, un problema social. En España en 1977 en la Universidad Autónoma de Barcelona se realizó un estudio titulado "Comportamiento sexual universitario" que rechazaba la idea de norma sexual y aceptaba la variedad de comportamientos.

En mayo de 1979 se celebró un congreso internacional en Francia con la intervención de diversas personalidades. Varios participantes llegaron a la conclusión de que la homosexualidad cumplía una función social. Desde el punto de vista histórico y literario se puso de manifiesto la permanencia y universalidad del hecho homosexual.

Desde los años ochenta hasta la actualidad las teorías formuladas se pueden subdividir en varios tipos: teorías biológicas: búsqueda de diferencias estructurales en el cerebro, teorías hormonales ya desterradas, teorías genéticas en relación a características asociadas al cromosoma X de la madre como las de Kallmann, Bailey, Pillard, Hamer, etcétera, teorías

neuroanatómicas y teorías psicológicas en torno al aprendizaje, el psicoanálisis y la conducta (Soriano, 1999: 19-47). Los trabajos se han dado a conocer en revistas como “Doctor”, “El Viejo Topo”, “Jarro”, “Zero”, “Nosotras”, “Gay Times”, “Shangay”, “Odisea”, etcétera (Herrero Brasas, 2001: 313).

Ninguna de las investigaciones ha obtenido resultados clave y en la actualidad la causa por la cual una persona se siente atraída por personas de uno u otro sexo es totalmente desconocida. Las teorías existentes son, según las organizaciones de derechos, puras elucubraciones sin ningún rigor (Alonso Elizo, 2002: 65). No se pueden buscar explicaciones cuando no se parte del respeto al ser humano. Las personas homosexuales en su mayoría detestan hablar de causas, simplemente quieren ser aceptadas como son y se preguntan por qué no se buscan causas al deseo heterosexual.

## **6. Homofobia en la era de la globalización.**

En los años setenta el profesor Weinberg consideraba la homofobia o prejuicio contra la homosexualidad como una enfermedad y centró sus objetivos en lograr superar esta actitud. A los homosexuales les ayudaría a aceptarse como son y a los no homosexuales a superar la tendencia de creerse superior. Fue el primero que utilizó el término homofobia en su libro *Society and the Healthy Homosexual* (Herrero Brasas, 2001: 104).

En la era de la globalización, la homofobia es un sentimiento que está generalizado socialmente, esta enfermedad, según el calificativo de Weinberg, es padecida por todo tipo de personas incluso los propios homosexuales que en muchos casos “se niegan y desprecian a sí mismos”.

“La homofobia es la actitud hostil respecto a los homosexuales ya sean hombres o mujeres. Se la puede considerar junto a la xenofobia, racismo, antisemitismo, etcétera como una manifestación arbitraria que consiste en señalar al otro como contrario, inferior o anormal” (Comisión de educación de COGAM, 2005: 8).

La homofobia es una de las formas de intolerancia más severas que existen. Incluso, a veces, se niega al individuo el respaldo familiar. Existen varias formas, según las organizaciones: la cognitiva que hace referencia a ideas y conceptos, la afectiva que origina rechazo, la conductual con comportamientos que llegan a la agresión. Las causas que se mencionan son:

- Identificación de la heterosexualidad con la “normalidad”.
- Reducción de la homosexualidad a los aspectos genitales.

- Percepción de peligro y amenaza ante valores y normas sociales.
- Consideración de peligro de continuidad de la especie.
- Reacciones de intolerancia hacia la diversidad.
- Identificación de la transmisión del Sida con homosexualidad masculina.
- Construcción cultural rígida del género.
- No aceptación de la bisexualidad.

Sonia Soriano se refiere a la homofobia como “*nombre con que se definen las reacciones negativas de condena y rechazo hacia las personas homosexuales*” (Soriano, 1999: 49). La autora señala, además de las reseñadas, otras causas:

- Hostilidad hacia los grupos minoritarios.
- Ansiedad provocada por la posible homosexualidad latente.

En la actualidad las democracias han experimentado un avance en todo el mundo, sin embargo, incluso las legislaciones más evolucionadas son discriminatorias en materia de homosexualidad. Existen numerosos hechos que lo corroboran: las mujeres homosexuales son prácticamente ignoradas, no existe igualdad en el terreno laboral, el matrimonio homosexual sólo está reconocido en unos pocos países, todavía se pueden encontrar ficheros especiales en manos de la policía, muchas personas tienen dificultades para encontrar alojamiento, en algunos casos se niegan la custodia y las visitas de los hijos e hijas, hay reservas y expulsiones en el ejército, se producen violaciones y otro tipo de malos tratos contra presos homosexuales, etcétera.

El matrimonio homosexual es duramente criticado desde la mayoría de los sectores sociales y como bien señala Herrero Brasas si una persona homosexual en el momento de casarse con alguien del sexo contrario, declarase su orientación sexual le negarían el matrimonio. Es decir que la única salida sería ocultarlo, como se viene haciendo desde hace siglos. Veamos lo que opina Herrero Brasas sobre el rechazo al matrimonio homosexual:

“Asesinos, violadores, ladrones, sádicos, nazis y todo tipo de criminales convictos tienen derecho a casarse. El Tribunal Supremo de Estados Unidos en 1987 eliminó incluso las restricciones que existían para que los reclusos se pudieran casar en prisión. Ni los seres más dañinos para la comunidad humana ni a aquellos que no procrearían se les deniega el derecho a satisfacer esa íntima necesidad de compañía dentro del marco vinculativo del matrimonio” (Herrero Brasas, 2001: 168).

Los detractores alegan que la palabra matrimonio no incluye en su significado el de la unión de dos personas del mismo sexo. Las noticias que se dan sobre estos matrimonios están a menudo distorsionadas y son objeto

de sorna. Los niños y niñas de familias homoparentales tienen que ocultarlo e inventarse una familia convencional, de otra forma, estos menores podían ser discriminados por ello.

La Iglesia católica continúa condenando la homosexualidad y considera que los homosexuales deben vivir en la abstinencia sexual total. Siguen aconsejando el cambio de orientación como si ello fuera posible. Esta postura apenas ha variado en los últimos cuarenta años (Mirabet y Mullol, 1985: 200-229). Oficialmente la Iglesia Católica afirma que la relación homosexual tiene como característica el buscar esencialmente el placer propio. También la Iglesia Ortodoxa es muy restrictiva. Sin embargo, paralelamente a este planteamiento, surgen posturas de liberación procedentes del ámbito de la Iglesia especialmente en Estados Unidos (Herrero Brasas, 2001: 206). El sector crítico acusa de intransigentes estos argumentos precisamente por considerarlos contrarios a los principios evangélicos de amor al prójimo. Ello ha dado lugar a numerosos grupos cristianos de gays y lesbianas. En España la primera vez que una pareja de hombres homosexuales solicitó el matrimonio civil fue en 1987. Diez años después todavía seguía escandalizando.

En la actualidad el capitalismo llevado a sus máximas consecuencias ha devenido en un sistema denominado globalización. Este término complejo hace referencia al conjunto de superestructuras económicas y de comunicación que uniformizan las formas de producción. La cultura se hace homogénea y las costumbres y modo de pensar son muy similares a un lado y a otro del Planeta. Los modelos económicos imperantes son fundamentalmente conservadores. Aunque existe cierta apariencia de modernidad, se generaliza un modelo de familia concreta con costumbres tradicionales siguiendo criterios exclusivamente económicos. Las personas son consideradas como consumidores potenciales por lo que son las mayorías las que interesan y no las minorías. Hay un dominio heterosexual en las formas de comunicación y comportamiento.

Los medios de comunicación transmiten, al igual que la publicidad, una visión muy sesgada de la realidad: sexismo y homofobia están presentes. La homosexualidad aparece de forma parcial e inundada de estereotipos. Sin embargo, algunas campañas publicitarias tienen en cuenta el potencial de consumo de las personas homosexuales. De forma subliminal aparece la atracción erótica homosexual y una estética asociada.

La actitud homófoba en la actualidad tiene varias caras, existe rechazo en el plano político y también en el social. Incluso en los países más avanzados la tolerancia es, a veces, una forma sutil de rechazo. Se tolera pero no se acepta. Al no estar reconocido el matrimonio y la adopción en muchos

países, las personas homosexuales no tienen los mismos derechos porque no pueden beneficiarse de ayudas de apoyo a la familia, ni poseer bienes legalmente comunes a otra persona. Parece ser que hay estudios que demuestran que estas personas corren más riesgo de caer en la pobreza en países católicos como Irlanda. Esta consecuencia es el resultado de la discriminación en la escuela y en el trabajo (Ugarte, 2002).

Desde los años ochenta se han producido cambios. Analicemos la situación actual en algunos países del mundo. A pesar de los avances legislativos en lugares como Dinamarca, Suecia, Noruega, California o Hawaii, existen otros donde la homosexualidad está sancionada con penas de prisión, multas y malos tratos. En países como Arabia Saudita, Egipto, Rumanía, Serbia, China, India, Cuba, Ecuador, Nicaragua, Chile y Perú la situación es lamentable. En Irán aún se aplica la pena de muerte (Soriano, 1999: 54). Se han denunciado numerosos asesinatos en México y lo más grave es que se producen con total impunidad. Ninguno de los países de la Unión Europea castiga la homosexualidad, pero no existe la normalización social. Es decir todavía no se han marcado directrices que persigan acciones discriminatorias. Por eso muchas personas siguen ocultándolo por el miedo a la pérdida de trabajo y a la exclusión social (Alonso Elizo, 2002: 118-143). Aunque no se suelen aceptar oficialmente las cifras ofrecidas por las más recientes investigaciones, parece ser que sólo un 3% de la población que es homosexual lo declara abiertamente (Herrero Brasas, 2001: 102). El rechazo visceral a la homosexualidad masculina, en nuestra sociedad contemporánea, provoca dificultades en muchos hombres heterosexuales que, en ocasiones, tienen que reprimir sus manifestaciones de afecto hacia otros hombres por miedo a que sus efusiones sean mal interpretadas. El 25 de noviembre de 2000 en Chicago, Jeffrey Lyons, hombre heterosexual de 39 años fue presuntamente agredido por un grupo de entre ocho y diez agentes de policía fuera de servicio al verlo abrazar a un amigo a la salida de un bar.

Amnistía Internacional ha denunciado la violación de derechos humanos que se produce en algunos países por razón de orientación sexual. Por ejemplo en enero de 2002 fueron ejecutados dos ciudadanos saudíes en Abha, por esa causa. Según el abogado de Jay Wesley Nelly, la condición de homosexual de su defendido influyó en la sentencia de pena capital que le fue impuesta en Oklahoma. Se producen en algunos países latinoamericanos ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias que no son suficientemente investigadas. En Egipto se sigue persiguiendo a hombres por su orientación sexual sea esta real o supuesta.

Muchas mujeres homosexuales son obligadas a casarse con un hombre en países pobres. Si se niegan pueden convertirse en objeto de violación. Se justifican los actos de violencia o amenazas contra mujeres y hombres gays.

No hay suficiente protección. Muchos activistas en la defensa de los derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transgénero han sufrido violaciones de derechos humanos por ejemplo en Nepal, Ecuador, Sierra Leona. En algunas repúblicas ex soviéticas como Uzbekistán y Turkmenistán la homosexualidad es punible según la ley. En las islas Fiji se imponen hasta quince años de cárcel. El presidente Mugabe de Zimbabwe ha declarado que la homosexualidad “no es africana” y que gays y lesbianas son “peor que los perros y los cerdos” (Boletín de Amnistía Internacional, 2005). En Namibia y Zimbabwe se ha desatado una campaña contra personas homosexuales (<http://www.islaternura.com/África>, 2008).

Frente al rechazo, otras posturas van en dirección opuesta. A lo largo del siglo XX, artistas como Tom de Finlandia, Janis Joplin, Robert Happlethorpe, Margarite Yourcenar o Tamara de Lempicka han introducido la homosexualidad en sus creaciones artísticas. El cine en los últimos años también ha dado alguna muestra de amor homosexual porque hasta los años ochenta aparecían personajes depravados y esperpénticos de los que se resaltaban sólo los aspectos negativos. Aparecen historias con personajes homosexuales no deformados ni estereotipados, sin tintes humorísticos (Alcalde, 21, 1999). Numerosos personajes populares declaran abiertamente su orientación sexual homosexual. Desde 1995 se organiza el primer festival de cine gay y lésbico en Barcelona y Madrid. Todo ello hace suponer que debemos tener esperanza en el futuro.

## **7. Reflexión final.**

La homosexualidad ha sido estigmatizada a lo largo de la historia. Ha sido utilizada para debilitar al enemigo. Cuando se pretendía restar credibilidad a alguien se aducía homosexualidad. Las personas homosexuales, especialmente los hombres, han expurgado culpas en épocas de intolerancia. La ignorancia provocó masacres que afectaban, sobre todo, a personas humildes. Ha sido considerado algo antinatural cuando antinatural es aquello que no está en la naturaleza o que ha sido manipulado por manos humanas. La naturaleza es diversa y las personas también.

En la actualidad en buena parte de los países desarrollados ha desaparecido la consideración de delito o enfermedad en torno a la homosexualidad. Algunas leyes de los países más avanzados se acercan a la igualdad legislativa. Sin embargo, demasiados estereotipos y tabúes de otros tiempos se mantienen. Han sido muchos siglos de opresión y la historia no cambia tan rápidamente. Aunque las leyes en algunos países no condenan, la sociedad lo sigue haciendo. Continúan aplicándose diferentes códigos

morales. El rechazo intenta disimularse pero existe y se conoce con el nombre de homofobia.

Hemos mencionado que la discriminación de las mujeres tiene el mismo origen que el de las minorías sexuales. Existe en el siglo XX un momento en el que los caminos vuelven a cruzarse. Siguiendo los postulados del feminismo cultural que, como ya se ha descrito, rechaza la reducción de los individuos al grupo y denuncia que el machismo reduce a la mujer a su cuerpo, las personas homosexuales pierden su identidad para ser englobadas en un grupo homogéneo caracterizado solamente desde la perspectiva sexual. Durante siglos se les han negado sentimientos, cualidades morales e incluso se les ha catalogado de enfermos y delincuentes. Su opresión hunde sus raíces en el patriarcado. Al igual que en el caso femenino, la opresión ha remitido en épocas de mayor libertad y avance social.

En la actualidad el reconocimiento de derechos se produce generalmente en países con alto grado de desarrollo y bienestar. Podría considerarse, siguiendo la lógica social, como un signo de progreso, de la misma forma que la igualdad entre mujeres y hombres. Si la discriminación femenina margina a un 50% de la humanidad la homofobia lo hace con un 10%. Pero, en realidad, las consecuencias las sufre el conjunto de la sociedad.

Como concluimos en el capítulo anterior, la educación y la enseñanza se manifiestan como las mejores herramientas para combatir la discriminación. Después de esta síntesis corresponde describir el clima existente en el ámbito educativo y extraer las conclusiones que nos permitan deducir hasta qué punto podemos desarrollar acciones en el camino de la igualdad. A partir de este momento se resumen las investigaciones realizadas en este campo. Se traspasa el ámbito de lo teórico y se pone la atención en la realidad de las aulas. Se describen experiencias innovadoras y se exponen situaciones concretas desde la mirada de una profesora que quiere contribuir, en la medida de sus posibilidades, a mejorar la educación en valores y la enseñanza de la Historia.





“Está demostrado que los hombres son mucho más inteligentes que las mujeres y si no ¿Por qué Anthoni Hockins, la persona más inteligente del mundo, es un hombre?” (Alumno, 16 años, junio de 2006).

### ***CAPÍTULO III: ADOLESCENTES HOY. ACTITUDES ANTE LA CUESTIÓN DE GÉNERO Y DE ORIENTACIÓN SEXUAL. EL CAMINO HACIA LA COEDUCACIÓN.***

Hemos realizado un recorrido histórico que nos ayuda a comprender el origen de la desigualdad. Tras haber analizado, de forma general, la discriminación que en la actualidad sufren muchas personas por el simple hecho de ser mujeres o por tener una orientación sexual diferente de la mayoritaria, se hace necesario investigar de qué forma nuestra intervención educativa puede transformar esa situación. Para ello, debemos conocer las medidas adoptadas en este terreno y las investigaciones realizadas, hasta el momento, sobre los estereotipos presentes en el ámbito educativo tanto del alumnado como del profesorado.

A partir de los años setenta se produjeron revoluciones en el ámbito social cuestionando ideas que habían permanecido vigentes durante siglos. Ese movimiento se encuentra “aletargado”, pero en ningún caso ha desaparecido. La igualdad legal de los hombres y las mujeres, el reconocimiento de la diversidad sexual en los países desarrollados, la incorporación de la mujer al ámbito laboral, el reconocimiento de parejas de hecho, etcétera son realidades en el momento presente. Ha habido, por tanto, importantes avances, y aunque, en algunas ocasiones se perciben amagos de retroceso, nada puede ser como antes. Desde el punto de vista histórico es imposible volver al pasado. La Historia no se repite, evoluciona constantemente. Los retos para el futuro ya se han expuesto en los capítulos anteriores. La educación y, en concreto, la enseñanza de la Historia no pueden quedarse al margen.

Nos interesa investigar cuál es la situación en la primera década del siglo XXI en nuestro país. Queremos realizar un acercamiento a las características psicológicas del alumnado que podemos hallar en los centros de enseñanza secundaria, teniendo en cuenta las investigaciones más recientes para, posteriormente, llevar a cabo nuestras propias indagaciones. Aunque existen diversas teorías relacionadas con el desarrollo psicológico en la adolescencia, la evolución en los últimos años ha sido muy rápida. Se analizan, a continuación, ciertas teorías sobre el desarrollo moral que han quedado obsoletas.

El desarrollo cognitivo y moral se ve condicionado por una nueva forma de vida. El alumnado no es ajeno a la globalización (Gimeno, 2001), a las enormes influencias de los medios de comunicación de masas, al constante avance de las tecnologías multimedia, a la rapidez en la transmisión de la información, a la transformación de los valores tradicionales, al individualismo, al carácter hedonista de las sociedades actuales, etcétera. Y desde luego, no es ajeno tampoco a los cambios en las estructuras familiares en las cuales se ve inmerso.

Los medios de comunicación transmiten una imagen irreal que confunde y manipula. Los y las adolescentes son sensibles a ello. Están en proceso de formación. El sistema educativo debe proporcionar una imagen más ajustada y real del mundo en el que viven, debe ayudarles a comprender su entorno cotidiano, al margen de intereses políticos o económicos. Las series de televisión, la publicidad, los informativos, son sexistas y homófobos. Se repiten de forma constante estereotipos que tienen su origen en la Edad Media. Buena parte de los valores y argumentos del alumnado se basa en los anuncios de televisión. Para comprobarlo no hay más que prestar un poco de atención a sus conversaciones habituales.

En este capítulo, aparte de exponer brevemente algunas teorías sobre el desarrollo moral y psicológico, se analizan ciertos valores predominantes en la juventud española. También se describen las concepciones y estereotipos dominantes, según las más recientes investigaciones, con respecto a la cuestión de género y orientación sexual. Se ha insistido más en los segundos por ser menos conocidos. Se trata de descubrir cuál es el punto de partida en el que debemos situarnos, a fin de tomar medidas.

En la segunda parte, se reflexiona sobre proyectos elaborados en este terreno en las últimas décadas en el ámbito educativo. Según Elena Ruiz, la escuela reproduce las diferencias de género pero es el único medio de acabar con ellas (Ruíz Ruiz, 1992). El sistema transmite valores sociales que, a menudo, son discriminatorios, como si no fuera suficiente con los medios de comunicación. Las mujeres y hombres feministas en sus primeras

reivindicaciones consideraban la educación como la mejor herramienta en la lucha por la igualdad. No obstante, los sistemas educativos se han debatido entre la transmisión de valores tradicionales y la construcción del futuro. En la transmisión de valores tradicionales, mujeres y homosexuales han salido mal parados. Estudiaremos cómo se ha producido la evolución en ese sentido.

La educación ha sido concebida de forma diferente teniendo en cuenta que se dirigiera a hombres o a mujeres. En el siglo XIX nacieron las primeras escuelas mixtas. Pero no era suficiente, la discriminación continuaba. Las modernas teorías sobre coeducación proponen una educación al margen del género masculino o femenino. Consideran que los valores femeninos y las aportaciones de las mujeres aún no se han insertado en el currículum académico (López Carretero, 2001). Esos objetivos todavía constituyen un reto.

En cuanto a la diversidad afectivo-sexual señalaremos que ha sido siempre un tema desconocido y tabú y lo es aún en la actualidad. Ni siquiera las más modernas propuestas sobre coeducación incorporan el tratamiento de la diversidad afectivo-sexual. Sólo algunos de los más recientes trabajos sobre la educación sexual lo mencionan. Pero en ningún caso se profundiza en ello. Hay que tener en cuenta, que no estamos ante una cuestión únicamente sexual sino afectiva, social, psicológica, etcétera. En definitiva, se debe tratar desde la perspectiva global de lo humano.

“El poder incluir, dentro del aula, el reconocimiento de la orientación del deseo no heterosexual, permite la ruptura de estereotipos y crea expectativas más acordes que facilitan espacios de ajuste y reconocimiento para quienes representan otras orientaciones del deseo” (Alonso Elizo, 2002: 30).

Hoy la homosexualidad constituye un asunto debatido en campañas políticas y origina expectación en una sociedad que cambia rápidamente. La educación, sin embargo, se resiste a abordar la diversidad afectivo-sexual, como si se pudiese seguir ocultando. Se niega al alumnado una perspectiva diferente a la que ofrecen los medios de comunicación. Hace falta mucho respeto y rigor para tratar una cuestión de gran trascendencia desde el punto de vista humano. Las personas homosexuales se merecen, al igual que las heterosexuales, un trato digno y que no se reduzca su circunstancia al deseo puramente físico. El dolor y la marginación sufridos durante siglos, no puede seguir perpetuándose.

Después de comentar los elementos de discriminación en la actual escuela mixta, se resumen las propuestas coeducativas de los últimos años y los avances legislativos en materia de educación para la igualdad. Se exponen

proyectos, acciones formativas del profesorado, experiencias en las diferentes comunidades autónomas, materiales y recursos elaborados para trabajar en las aulas.

Por último, se hace un recorrido de las posturas erróneas, que perpetúan la discriminación en la enseñanza de la Historia. Esta disciplina es materia multidisciplinar y según la clasificación de la UNESCO estaría dentro de las Ciencias Sociales porque estudia el comportamiento del ser humano en sociedad a lo largo del tiempo. Esta categorización es simplista, la Historia se relaciona con otras Ciencias Sociales como la Geografía o la Economía. Analiza también elementos humanos propios de otras ciencias como la Psicología, la Filosofía o la Ética.

La Historia no está exenta de un componente científico. Frente a los argumentos que la califican como disciplina subjetiva, tiene mayor tradición académica que las llamadas ciencias exactas y utiliza muchos de sus métodos. Las ciencias están interrelacionadas pero la Historia proporciona un hilo conductor común a todas ellas, puesto que ningún hallazgo o avance científico se ha producido al margen de un contexto socio-cultural concreto. De ahí, que sea tan importante que su enseñanza contribuya a crear un mundo más igualitario. Se exponen, por tanto, las conclusiones a las que se ha llegado después de investigar los elementos discriminatorios transmitidos al alumnado en la enseñanza de la Historia. Se describe la situación en la actualidad con respecto a las cuestiones de género y la diversidad afectivo-sexual en cuanto a la enseñanza de la Historia y otras ciencias afines en los centros educativos españoles. Para ello se comentan propuestas y materiales disponibles.

En definitiva, se trata de reflexionar sobre lo realizado hasta el momento respecto a las cuestiones que nos preocupan, para tomar medidas y seguir avanzando con nuevas ideas.

## **1.-Desarrollo moral. Psicología adolescente.**

En el desarrollo del juicio moral influye de manera directa el grado de desarrollo ético de la sociedad en la que vive el individuo. Hagamos una breve reflexión sobre la capacidad de empatía que poseen las personas en la sociedad de principios del siglo XXI, centrándonos en el caso español.

La capacidad de ponerse en el lugar del otro está presente en los individuos, pero, a veces, no se desarrolla y es necesario potenciarla. Si esa capacidad no existiera no habría voluntariado ni defensa de los derechos humanos y la sociedad acabaría autodestruyéndose. El espíritu cívico se sitúa entre el

individualismo y la participación. “Ayudar a los extraños lleva consigo tomar plena conciencia del propio valor en clave moral como un ser que a la vez que auxilia se concibe a sí mismo como un ente frágil” (Béjar, 2001: 137). La función de las tendencias morales es la supervivencia de la especie (Blasi, 1989: 332).

Para ayudar a los demás hay que vincularse emocionalmente, no basta un puro análisis racional. También, hay que descubrir el sufrimiento del otro. El individualismo parece ser una característica del mundo occidental y una herencia del liberalismo, pero pueden encontrarse alternativas como el altruismo, la solidaridad o la caridad, que desgraciadamente no están de moda.

Sin embargo, hallamos buen número de jóvenes que participa en el voluntariado y las diferentes facciones políticas utilizan el término “solidaridad” en sus campañas. Existen, no obstante, varias deficiencias: la ayuda se centra en el Tercer Mundo y en la protección del medio ambiente, pero visto como una realidad alejada y ajena. Se olvidan, a menudo, de otras circunstancias cotidianas. Los problemas que no aparecen en los medios de comunicación no se tienen en cuenta. Además, el voluntariado no lucha, a veces, por la justicia social, hay un exceso de compasión y a nadie le gusta ser compadecido. Es herencia de la caridad de épocas pasadas. La caridad no sería necesaria si hubiera justicia.

En el acto altruista se busca una compensación individual, no obstante, es fundamental adquirir esa conciencia para poder acabar con la discriminación en general y con la discriminación de carácter sexual en particular.

A veces, ciertos valores morales han legitimado la desigualdad entre los seres humanos. El juicio moral se desarrolla primero en la familia y después en la escuela y está estrechamente unido al proceso de socialización. Es necesario potenciar valores y alcanzar el equilibrio entre lo que se debe dar y lo que no. Según Elena Béjar, en la sociedad actual prima el interés individual (Béjar, 2001: 27-34). Pero reflexionemos sobre lo que sucede en el caso particular adolescente.

### **1.1. Valores predominantes y circunstancias que rodean al alumnado.**

Los valores son fundamentales porque, a veces, están tan arraigados que nos impiden ver lo que sucede en realidad. Los y las adolescentes tienen sus propios valores y códigos de conducta. En líneas generales, reproducen valores dominantes de la sociedad en la que viven y tienen tendencia a rechazar aquellos que consideran “pasados de moda”. En la actualidad

aumentan las situaciones en las que se han de producir elecciones morales y al mismo tiempo disminuye la credibilidad de los principios universales (Terrén, 2003).

De acuerdo con la opinión de los y las docentes, el alumnado adolescente reclama, a menudo, la transmisión de valores, algo a lo que el profesorado de enseñanza secundaria es reacio porque considera que su misión fundamental es la transmisión de conocimientos. Por otra parte, la prédica de la tolerancia es algo difundido, pero escasamente llevado a la práctica. Pese a ello, la juventud necesita referencias porque se siente desorientada. En la producción y reproducción de conocimientos están inherentes actitudes. El alumnado reclama no sólo conocimientos sino también valores para poder construir un camino, un futuro. Los chicos y chicas en las clases piden constantemente referencias de conducta al profesorado (Puig Rovira, 2000). Además el educador o la educadora deben contribuir a que cada persona pueda ser quien es, con completa dignidad (Contreras, 2002: 64).

En lo que se refiere al comportamiento adolescente, algunos estudios analizan la situación de liderazgo. En los últimos años, la figura del alumno o alumna ejemplares, buenos estudiantes y que se llevan bien con los adultos está perdiendo terreno frente a la figura del líder sociable, con capacidad de organización y bien dispuesto a afrontar situaciones difíciles. También se trata de una persona con cierto atractivo físico y personal. Se aprecia que, en el caso de los chicos, no se valora el rendimiento académico pero sí en el caso de las chicas (Instituto de la Mujer, 2005a: 185). En la adolescencia la amistad adquiere gran importancia. De hecho existe en este periodo vulnerabilidad a la deslealtad de los amigos y las amigas.

Uno de los problemas que más preocupan a la comunidad educativa es la violencia en las aulas, especialmente en los institutos de educación secundaria.

“...las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de vida, se cultivan y desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos en la adolescencia. Estas simientes se nutren y crecen impulsadas por los mensajes y agresiones crueles del entorno social hasta llegar a formar parte inseparable del carácter del adulto” (Alberdi y Rojas, 2005: 92).

Con el fin de evitar esa violencia se proponen planes de actuación, tendentes a conseguir un ambiente sano y seguro. Los problemas de convivencia son complejos y diferentes en unos y otros centros. En todo caso, fomentar buenas relaciones es la clave para mejorar el clima entre el alumnado. Para conseguir un ambiente agradable y acogedor es necesario crear vínculos afectivos y mejorar las relaciones personales. Para ello, han de rechazarse

actitudes de discriminación y acoso, que afectan en mayor medida a chicas que a chicos y a homosexuales frente a heterosexuales. El acoso constituye el principal obstáculo para conseguir un clima agradable de trabajo (Alberdi y Rojas, 2005). Es percibido de forma diferente por adultos y adolescentes. Es muy importante detectarlo para desarrollar acciones específicas.

La violencia está en estrecha relación con el mundo afectivo. En la violencia se reproducen las relaciones de dominio. Existe una dependencia intrínseca entre la violencia y el rechazo de lo diferente, de lo ajeno a la norma, de lo categorizado como “anormal”. Los y las adolescentes también sufren violencia. El llamado acoso entre iguales es frecuente. Tanto los chicos como las chicas pueden ser agredidos pero en los chicos es más común el rol de agresor (Pareja, 2002). En la actualidad hay excesiva justificación de sus conductas y sin embargo, es fundamental que los y las jóvenes se responsabilicen y sean conscientes de las consecuencias de sus actos (Instituto de la Mujer, 2005a: 89).

En la adolescencia se producen cambios hormonales que provocan alteraciones físicas. Esto provoca, a veces, problemas de adaptación a un cuerpo nuevo. Debemos recordar que los cambios no son sólo físicos sino psicológicos. A esta edad aparecen sentimientos morales de respeto mutuo, de justicia entre iguales y con el mundo adulto. Es el momento en el que se organiza y construye su voluntad (Consejería de Sanidad en Castilla y León, 2002c: 23). Sin embargo, también existen relaciones con las etapas anteriores y posteriores (Palacios, Marchesi y Coll, 1, 1995: 317).

Según estudios realizados a través de cuestionarios, los jóvenes valoran la solidaridad, el igualitarismo, las libertades cívicas, la capacidad de diálogo, el sentido de lucha, la prudencia, el espíritu de cambio, y el liderazgo. Perciben la familia como algo conflictivo y al mismo tiempo tienen fuerte dependencia de ella. Las chicas tienen más afianzados algunos valores como la solidaridad y la prudencia siendo el espíritu de lucha y el liderazgo uno de los más importantes para los chicos (Mateos, 2002). Se suele atribuir a los jóvenes mejor disposición a gestos generosos, altruistas e idealistas (Palacios, Marchesi y Coll, 2, 1995: 343). Y aunque esto es discutible, los estudios demuestran que manifiestan preocupaciones por los problemas sociales.

Cuestión importante y debatida en los últimos tiempos es la necesidad que tienen de definir su identidad frente a un sistema que trata de homogeneizarlos, aunque esto serviría para personas de cualquier edad. El machismo, la misoginia y la homofobia sirven a ese fin. Pretenden que todos los individuos sean anulados bajo un modelo que se presenta como único (Cob, 2004). Veamos seguidamente las conclusiones que existen sobre su

desarrollo moral. Ello nos interesa especialmente para programar actividades que contribuyan a acabar con la marginación.

## **1.2. Estadios de Kohlberg y Gilligan.**

Entre las teorías del desarrollo cognitivo, afectivo-social y moral destacan las de Piaget en los años veinte. Piaget afirmaba que los niños iban tomando, poco a poco, conciencia de las reglas que recibían de los adultos y, hacia los doce años ya habrían codificado todas ellas. Según sus teorías, como las niñas presentan un desarrollo cognitivo más bajo que el de los niños, desarrollan de forma defectuosa la conciencia moral.

“La observación más superficial es suficiente para demostrar que, en líneas generales, las niñas tienen un espíritu jurídico mucho menos desarrollado que los chicos” (Piaget, 1971: 63).

Los críticos de este modelo afirman que el padre del constructivismo no se tomó demasiado tiempo en observar a las niñas. Kohlberg en 1958 elaboró sus teorías basándose en las de Piaget, pero, si para el primero las niñas eran un mero apéndice, para el segundo las mujeres no existían. Sus investigaciones se hicieron sólo con individuos del sexo masculino. El autor planteaba cinco estadios de desarrollo moral: egocéntrico, conciencia de otras perspectivas, adquisición de la propia perspectiva, adopción mutua de perspectivas y adopción de la perspectiva del sistema social (Turiel, 1989). Según él, los estadios morales son independientes, no hay saltos entre uno y otro, se avanza desde el inferior al superior. El superior incluye en sí el razonamiento del inferior. Afirmaba que sólo un 10 % de las personas adultas alcanzan los últimos niveles (Kohlberg, 1987: 85-95). Defendía que es en la etapa premoral cuando se adquiere el rol de género (Fernández Sánchez, 1988: 65). Siguiendo sus tesis y en referencia a esta investigación, al alumnado habría que ayudarle a descubrir la perspectiva de mujeres y homosexuales. Pero esto Kohlberg ni se lo planteaba.

Ambos señalaban que el periodo post convencional se gesta supeditando la ética de los cuidados (asociada a lo femenino) a la ética de la justicia (asociada a lo masculino). Según Kohlberg, las niñas no desarrollan adecuadamente el juicio moral. Tendrían problemas para situarse en los niveles de la moral post convencional y adoptar la perspectiva del sistema social debido a que sus juegos no son competitivos (García Colmenares, 1997: 82). El desarrollo moral se produce, según el autor, en momentos significativos de la vida del individuo.

Según Kohlberg las niñas son más precoces para conseguir la tercera etapa y permanecen en ella más tiempo (Fernández Villanueva, 1982: 87).



“Y parece que nuestro juicio no va equivocado cuando Kohlberg y Kramer en 1969 ponen de manifiesto que la bondad (ayuda y favorecimiento de los demás) y la importancia de lo interpersonal puede servir a las mujeres que se dedican al hogar, pero si entran dentro de la actividad profesional irán abandonando esas tendencias al subordinar las relaciones a las reglas (etapa cuatro) y las reglas a principios universales de justicia (etapas cinco y seis)” (Alario, 1997: 43).

Para algunas autoras como Gilligan, el establecimiento de dos ejes de juicio moral: el masculino y el femenino: la ética de la justicia y la ética del cuidado, tiene como consecuencia que la mujer debe posponer sus intereses y deseos. Ella propone un solo eje: el de la ética de principios. Según Kohlberg, el proceso de conciencia de niños y niñas sobre sexo y género es paralelo al del desarrollo cognitivo y del juicio moral. Kohlberg sugiere que los chicos adoptan, en mayor medida, una orientación moral abstracta e individual, mientras que las chicas adoptan una orientación de mayor conformismo y cuidado de los demás, se trata de una tesis biológica (Subirats, 2001b: 59).

Murphy y Gilligan rechazaron frontalmente las teorías de Kohlberg y las de Piaget por considerarlas profundamente sexistas. A la mujer se la obliga socialmente a la sumisión, a tener bajos niveles de autoestima y miedo al éxito, pero esto desaparecerá al cambiar las pautas en la vida cotidiana (Bonilla y Matéiz Benlloch, 1992: 68). Gilligan (1982) parte de la investigación psicosocial que tiene en cuenta aspectos motivacionales y afectivos (Alario, 1997: 45). Las tesis de Piaget y Kohlberg han sido profundamente cuestionadas, no sólo desde la óptica del género, sino desde las nuevas teorías en el desarrollo del juicio moral, que defienden que este se adquiere a través de la cultura (Turiel, 1989: 393).

Sin embargo, de las teorías de Piaget y Kohlberg se pueden extraer aspectos positivos. Según sus investigaciones, los niños podían comprender un estadio de razonamiento moral superior a aquel en el que realmente se encuentran (Díaz Aguado, 1996: 176). Y ambos afirmaban que la pedagogía debía tener como fin el respeto mutuo y que las variables afectivas y de motivación influyen en la cognición. Seguro que también las mujeres desarrollan el estadio moral superior que les permita junto con los hombres construir solidaridad.

## **2. Preconceptos, representaciones de la cuestión de género y orientación sexual.**

No podemos abordar ninguna acción si no conocemos previamente cual es la predisposición del alumnado en la actualidad frente a las cuestiones que pretendemos incluir en los contenidos. La representación de los hechos es fundamental:

“La representación del mundo es el fundamento sobre el que se apoya nuestra manera de estar en el mundo y sólo puede hacerse explícita entonces por oposición a otras representaciones del mundo” (Delval, 1989: 248).

En líneas generales los y las adolescentes, al igual que las personas adultas, consideran que la igualdad ya está resuelta (Tomé, 2001a: 9). Esto significa que no se proponen la igualdad como proceso en constante construcción social.

### **2.1. Predisposición frente a las cuestiones de género.**

Las investigaciones en torno a las diferencias biológicas entre los sexos se han realizado a nivel genético, neuroendocrino, anatómico y cerebral. Más allá de las diferencias biológicas, las asignaciones de género comienzan desde la infancia. La familia ejerce una influencia decisiva en los primeros años (Fernández Sánchez, 1988: 58). Y poco tiempo después la escuela los refuerza.

El desarrollo de la identidad sexual y de género comienza en el periodo preescolar y va evolucionando. Se asignan colores, se eligen juguetes específicos, se crean diferentes expectativas...(Santos Guerra, 2002). Continúan en etapas posteriores y los códigos de género se van asimilando. Los juegos están tipificados sexualmente (Rodríguez Navarro y García Monge, 2009). Se empiezan a formular representaciones en cuestiones de género:

- Si una niña no sabe realizar tareas “masculinas” se achaca a su falta de capacidad.
- Si un niño no sabe realizar tareas femeninas se tiende a pensar que no ha tenido oportunidad de aprenderlas.
- Los niños tienen mayores aspiraciones y no aceptan fácilmente los fallos.

Aunque ha habido cambios revolucionarios en lo que se refiere a la función de las mujeres en la sociedad: derecho a la sexualidad, crítica a la doble

moral, etcétera, los cambios mentales no se han producido tan rápidamente. Está demostrado que en aquellas familias, donde la madre no tiene un trabajo remunerado las ideas tradicionales son más difíciles de desterrar (Fernández Sánchez, 1988). Los y las adolescentes se ven enormemente influidos por la mentalidad imperante.

En la actualidad, en lo que se refiere al sexismo, se debaten entre las ideas de que la mujer tiene como principal objetivo el trabajo doméstico y de que de ella depende la estabilidad emocional de la familia con las de que la mujer debe conseguir un empleo para colaborar en el sustento de la familia. En definitiva, quieren que la mujer mantenga sus funciones fundamentales pero que se comporte como un hombre a la hora de luchar por el empleo (Alberdi y Martínez Ten, 1988: 137-159). Las chicas siguen creyendo que las mujeres son más sensibles y que sufren mayor desigualdad que los hombres. Los chicos, por su parte, piensan que las mujeres son más sensibles, pero no les parece que padezcan mayor desigualdad en la sociedad. Se detecta en ellos mayor resistencia a asumir responsabilidades domésticas y tanto unos como otras creen que las chicas tienen más habilidades para las tareas domésticas (Consejería de Sanidad en Castilla y León, 2002c: 31).

Los y las adolescentes se consideran no sexistas, aunque sus conductas demuestran lo contrario. Al igual que adultos, hay contradicciones entre lo que dicen y piensan y lo que hacen. Están convencidos de que ya lo saben todo acerca de la sexualidad (Consejería de Sanidad en Castilla y León, 2006: 92-101). A veces, el sexismo adquiere connotaciones agresivas:

“En la vida escolar encontramos, a menudo, expresiones de violencia originadas por la no aceptación de la diferencia de los sexos. Por ejemplo, cuando por ser las niñas diferentes a los niños, ellos creen que pueden hacer comentarios burlas o consideraciones de todo tipo sobre sus cuerpos o piensan que los juegos y las actividades de las niñas son menos importantes o necesitan menos espacio. Esta interpretación hace que los chicos se crean con derecho a invadir espacios comunes, a incomodar a las chicas o a excluirlas de sus actividades” (Jaramillo, 2001:71).

También se ha investigado la diferente forma en la que chicos y chicas muestran su agresividad. Los chicos desarrollan modelos de relación en los que aparecen patadas, insultos, conflictos... mientras que las chicas suelen ser más conciliadoras y tienen tendencia a exponer las situaciones a personas adultas. Paradójicamente, este tipo de comportamiento se tolera porque responde al estereotipo social, pero ¿Qué sucede cuando una chica se muestra agresiva? Las reacciones no se hacen esperar, son rechazadas por el grupo de iguales quedando al final aisladas. Las conductas violentas en los alumnos se justifican, en alguna medida, aludiendo a su supuesto carácter

bienintencionado. Nunca se justifica de la misma forma un comportamiento similar en las chicas. Las chicas son “malas” por naturaleza (Instituto de la mujer, 2005a:188). Este estereotipo es la consecuencia de una determinada predisposición. En el siguiente apartado enumeramos otros estereotipos en torno a las mujeres.

En líneas generales, el matrimonio y la dedicación exclusiva a la familia ya no forman parte de sus perspectivas. Esto es común tanto en chicas como en chicos.

### **2.1.1. Estereotipos en torno a lo femenino.**

A lo largo de la historia, como ya se ha mencionado, se ha ido configurando un modelo de masculinidad y feminidad. A los hombres se les han adjudicado unas atribuciones diferentes a las de las mujeres. Esa situación ha dado origen a los estereotipos. También las investigaciones científicas han contribuido a reforzarlos. Por ejemplo, las teorías que defienden la mayor capacidad viso-espacial en los chicos y la habilidad verbal en las chicas. Estas tesis se basan en las diferencias de los hemisferios cerebrales. Recientemente, los trabajos desde la perspectiva psicosocial ganan terreno y cuestionan lo aceptado hasta el momento. A partir de los años cincuenta se concede gran importancia a la identificación afectiva, la imitación y la influencia cultural en el desarrollo de determinadas capacidades. De ahí que sea necesario definir el sistema sexo-género.

“Los estereotipos son modelos de género vehiculados tanto por la publicidad, las canciones de música popular, el cine, la televisión, como, a menudo, por las altas creaciones de la cultura con mayúsculas, la literatura, la pintura, la escultura, la religión, los mitos, el discurso filosófico y científico de cada época, etcétera” (Puleo, 1997:32).

Actualmente se tiende a pensar que existe una continuidad entre ambos sexos y que existen muchos elementos en común. Se ha superado el modelo dualista y se cuestionan los estereotipos. Se liberan las expectativas sociales ligadas al sexo. Por eso, la homosexualidad también es concebida de forma diferente. Sin embargo, los estereotipos son muy difíciles de desterrar. Se ha demostrado que son enormemente resistentes a los efectos de la aparición de datos nuevos y al razonamiento (Ross, 1989: 223).

La interpretación dualista de lo masculino y lo femenino ha originado diferencias. Características como asertividad, independencia y autonomía se ligan a lo masculino, mientras que sensibilidad, emotividad y afectividad a lo femenino (Piusi, 2001). Estos estereotipos han sido tachados de obsoletos

por las organizaciones feministas (Fernández Sánchez, 1988: 207). Sin embargo, están aún presentes en la sociedad y en la mentalidad adolescente.

En cuanto a sus relaciones sociales, existe la idea de que:

- Las chicas son más afectuosas y cariñosas.
- Las chicas critican en mayor medida a las demás personas.
- Las chicas son más sentimentales, se enamoran con facilidad.
- Las chicas maduran antes.
- Las chicas tienen menos capacidad de liderazgo.
- El principal objetivo de una chica es conseguir novio.
- Las chicas, a menudo, recurren a su físico para obtener favores de personas del sexo opuesto.
- Las chicas que se apartan de estos estereotipos son raras y extrañas.

El profesorado transmite inconscientemente ideas erróneas sobre el sexo femenino. En concreto se han estudiado las diferentes expectativas que se tienen con respecto a los niños y a las niñas. Buena parte del profesorado cree firmemente en la disposición natural para que:

- Las chicas sean más tolerantes y comprensivas.
- Las chicas sean más trabajadoras pero menos inteligentes.
- Las chicas sean más tranquilas y moderadoras.
- Las chicas tengan más dificultades para adquirir conocimientos científico-tecnológicos.
- Las chicas sean más constantes y cuiden más la presentación de sus trabajos.
- Las chicas sean menos violentas.
- Las chicas sean las que más discriminen a otras mujeres.

Si se observa el comportamiento de alumnas y alumnos se puede comprobar que se trata sólo de estereotipos. Pero esas catalogaciones se transmiten y el alumnado acaba comportándose como se espera de él, por eso, a veces, parece que se corresponde con la realidad. Pero no es así. Existe gran variedad de estereotipos sobre los que encontramos abundante información en la obra *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (Fernández Sánchez, 1988: 205-225).

Los estereotipos se adaptan mal a la mayoría de las mujeres de la actualidad: independientes, lógicas, orientadas a su carrera, poco afectivas.... En todo caso los estereotipos son peligrosos porque van asociados a prejuicios, es decir, a predisposición favorable o desfavorable. Además ¿Cómo van a llegar a comprenderse los chicos y chicas en el futuro, si cada vez es mayor la brecha entre los estereotipos y la realidad social?

Todos sabemos que los y las adolescentes de la actualidad son diferentes a los de hace cincuenta años. En los países ricos occidentales, casi ninguna chica se plantea llevar la misma vida que sus abuelas. Conseguir un buen trabajo y una autonomía económica constituye, igual que para los chicos, el principal objetivo. Sin embargo, a pesar de los cambios, los y las adolescentes realizan comentarios que asustan, porque recuerdan peligrosamente los argumentos del pasado. Y, aunque las mujeres quieren trabajar a toda costa, sus expectativas, en líneas generales, son mucho más modestas que las de los hombres. Los oficios elegidos por las chicas, en su mayoría, corresponden a los roles tradicionales. Se trata de ocupaciones orientadas al cuidado y servicio de los demás a las que socialmente se les otorga una segunda categoría.

En la proyección de futuro, la familia y los hijos ocupan un lugar más importante en el caso de las chicas. Se aprecia mayor esfuerzo en las chicas para conseguir las metas deseadas. En el terreno profesional lo siguen teniendo más difícil. Se siguen considerando responsables de lo que pasa en el hogar (Subirats, 2001b: 59-64). Los estereotipos siguen, por tanto, manteniendo la desigualdad. En el capítulo V analizaremos los resultados de las investigaciones realizadas para evaluar la situación en la primera década del siglo XXI en los centros de educación secundaria y si ha evolucionado con respecto a la situación que estamos describiendo en este capítulo, que corresponde a la década de los ochenta. En definitiva, trataremos de responder a la pregunta: ¿Ha habido transformaciones en los últimos veinte años en cuanto a los estereotipos?

## **2.2. Concepción de la diversidad afectivo-sexual.**

Los prejuicios existentes en torno a la homosexualidad tienen un origen histórico, igual que los referentes a las mujeres. Sin embargo, mientras que los segundos, poco a poco, se van rechazando, los referentes a la homosexualidad se mantienen prácticamente inamovibles después de siglos de opresión. Si bien, es cierto que se han producido avances legislativos, la vigencia de las falsas ideas se mantiene socialmente. Es una terrible consecuencia de la aquiescencia en el ámbito educativo. No ha habido apenas intervenciones al respecto como analizaremos en los últimos apartados de este capítulo.

### **2.2.1. Estereotipos relativos a la homosexualidad.**

Los estereotipos se pueden relacionar con los estigmas (palabra griega que significaba señal corporal para exponer algo negativo moralmente). Boswell señalaba acertadamente que la idea de amenaza y peligro de los homosexuales no ha desaparecido. La homosexualidad sigue siendo

considerada inmoral en sí misma. Las personas homosexuales sólo pueden huir del estigma mintiendo (Mondimore, 1998: 204). Veamos cuáles son las creencias más extendidas en torno a la homosexualidad.

En la actualidad se identifica, desgraciadamente, con los delitos sexuales y sin embargo, está demostrado que se producen en mucho mayor grado en el ámbito heterosexual. En los estudios históricos se asocia a civilizaciones decadentes, es decir, se considera que la homosexualidad puede aparecer o desaparecer dependiendo de las circunstancias porque no se cataloga como una característica innata.

A pesar de que siempre ha habido personas homosexuales y el mundo no se ha terminado, existe cierto miedo al posible fin de la descendencia. Nada parecido sucede con personas que no tienen hijos por diversos motivos. Existen, sin embargo, numerosos ejemplos de personas homosexuales que fueron padres y madres.

Otro estereotipo es el de la antinaturalidad, pero esta categoría sólo se aplica en el caso de personas, no en el de animales, cuando es fácil demostrar que es una tendencia biológica que se da en todos los mamíferos. Según Boswell lo llamado natural corresponde a un concepto de “naturaleza ideal” difícilmente identificable con la realidad. Esta idea no procede, como podría pensarse, de teorías científicas modernas, sino que la naturaleza ideal es una imagen transmitida por la filosofía griega a las generaciones futuras. La Escolástica resucitó la idea de naturaleza ideal y todo lo que fuera en su contra era moralmente reprobable.

La idea equivocada de que los hombres homosexuales son poco masculinos y las mujeres poco femeninas, no puede demostrarse y procede del carácter atípico de las personas que han declarado abiertamente su homosexualidad a lo largo de la historia. Hay que tener en cuenta que la declaración pública de esa condición es un hecho excepcional. La causa está en la atribución de funciones masculinas y femeninas en las relaciones entre dos personas del mismo sexo, cuando no se pueden establecer comparaciones con las relaciones heterosexuales (Boswell, 1988: 48). Existen personas heterosexuales más afeminadas o masculinizadas, es decir que no respetan el rol de género y eso no quiere decir que sean necesariamente homosexuales.

La frase “los homosexuales son más promiscuos” es claramente discutible. En efecto, los homosexuales no tienen demasiado fácil prolongar una relación que despierte sospechas. Por eso, en muchos casos, son amores efímeros y clandestinos. No obstante, hay muchos ejemplos de relaciones duraderas y estables.

Otra falsa idea es que en las relaciones homosexuales siempre hay alguien de más edad que seduce a la persona joven. Esta tesis, infundada, guarda relación con el primer estereotipo al que nos referíamos (el del delito) y es, quizá, el más peligroso porque ha dado lugar a terribles acusaciones como la de pederastia.

Existe también una teoría sobre la ausencia de amor en estas relaciones. Por eso algunos sectores en nuestro país han mostrado tanta oposición a los matrimonios homosexuales. Matrimonio, en nuestra sociedad actual, implica compromiso y amor y esto sólo se asocia al amor heterosexual. El amor homosexual no se concibe como acto generoso, como entrega y sacrificio hacia la persona amada al igual que sucede en ciertas relaciones heterosexuales. Se identifica, en todos los casos, con un acto inmoral. Se oponen, dicen, a llamar a “eso” matrimonio. Es decir, consideran que “eso” es una relación en la que no puede haber compromiso, un simple capricho, algo sin importancia.

Pero no se acaban aquí los tabúes. Se asocian las relaciones homosexuales a las clases altas y sin embargo, como en los casos anteriores, no hay nada que lo pueda demostrar. Se ha tratado de explicar afirmando que entre los miembros de la aristocracia hay más recursos y menos prejuicios, por ello lo expresan con mayor libertad.

Otra de las creencias que persisten es que la homosexualidad femenina es menos frecuente. El informe Kynsey así lo corroboró. Sin embargo, de ahí a que sea inexistente hay gran distancia. Es probable que este tipo de orientación sea más habitual de lo que se piensa porque, a menudo, ha pasado desapercibida.

El prejuicio de que las personas homosexuales son extrañas y extravagantes procede de la asociación que se produjo en época inquisitorial entre heterodoxia y homosexualidad. Más que heterodoxia eran reacciones de defensa. Hay muchas personas homosexuales discretas y convencionales. Se engloba bajo un mismo tipo de personalidad a todas las personas homosexuales, reduciendo su diferencia a la inclinación sexual.

“Desde otro punto de vista, el ser homosexual tampoco implica el tener un determinado estilo de vida, forma de pensar, ideología política, creencia religiosa o características psicológicas específicas. Entre las personas homosexuales, como entre las heterosexuales hay diferencias de todo tipo, diferentes en como viven, como piensan, como sienten y como se comportan. Realmente lo único que caracteriza y tienen en común las personas homosexuales entre sí es el hecho de sentir atracción hacia las de su mismo sexo. Y por el momento comparten igualmente el de ser discriminadas socialmente” (Soriano, 1999: 30).



Otro mito es el de la no aceptación, a pesar de las fortísimas presiones sociales la mayoría acaba aceptándolo (aunque después de un duro proceso como describiremos) y se sienten conformes con su naturaleza. Se piensa, con frecuencia, que la homosexualidad afecta solamente a personas solteras y sin embargo según los estudios de Bell y Weinberg, un 20% está casado o lo ha estado alguna vez; este número aumenta en el caso de las mujeres. Ya hemos señalado que la mujer en la sociedad se ve abocada obligatoriamente al matrimonio.

Aparte de los estereotipos, existen numerosas confusiones en torno al concepto. Se mezcla, con frecuencia, orientación homosexual con conductas sexuales homosexuales. Aunque, como señala Sonia Soriano, puedan ir asociadas, son dimensiones independientes. Las personas homosexuales sienten vinculaciones emocionales hacia personas del mismo sexo, se enamoran de esas personas. La conducta homosexual la puede tener cualquiera, aunque no tenga esa orientación. La autora defiende las tesis derivadas del informe Kinsey, según las cuales, ninguna persona sería totalmente “homosexual” o “heterosexual” sino que existirían diferentes grados. Por eso “homosexual”, “heterosexual” y “bisexual” serían construcciones sociales (Soriano, 1999: 19).

Por otra parte, existe la idea, totalmente falsa, de que la persona homosexual desea cambiar de sexo. Aunque esta creencia está ya superada por la abundancia de información de los colectivos, pueden encontrarse restos en la mentalidad del alumnado. Se confunde la orientación del deseo con la identidad sexual.

Entre la larga lista de errores se incluyen ideas falsas en torno a las relaciones sexuales entre estas personas. Ni los hombres homosexuales se sienten atraídos por todos los hombres, ni a las mujeres homosexuales les gusta cualquier mujer. A nadie se le ocurriría pensar algo así en el caso de una persona heterosexual.

El amaneramiento o afeminamiento en el caso de los hombres no implica necesariamente ser homosexual, sino que, a veces, corresponde a ciertas costumbres o patrones sociales. El travestismo o costumbre de vestirse con ropas del sexo contrario se da tanto en personas homosexuales como en heterosexuales, sin embargo, se asocia a las primeras. También hallamos la idea de que la homosexualidad es algo que se elige, por lo que se puede optar, cuando en muchos casos asumir la propia homosexualidad es un proceso largo y doloroso como ya se ha mencionado (Alonso Elizo, 2002: 35).

En los medios de comunicación se utiliza con frecuencia el término opción sexual que, en nuestra opinión, puede inducir a equívoco. No se trata de optar sino de asumir lo que cada uno o cada una sea. Nadie elige el color de sus ojos, su estatura, su raza, su personalidad y por supuesto su orientación sexual. Nadie optaría nunca por ser rechazado y discriminado. Seguramente, si fuera una opción, todo el mundo sería heterosexual y de hecho, las personas homosexuales no desean que sus seres queridos sean como ellas porque tienen miedo a la marginación que les puede suponer.

Con la extensión del Sida en los años ochenta se añadió un nuevo estereotipo, el de que las prácticas sexuales homosexuales son más peligrosas que las heterosexuales. El sida se concibió como una especie de “castigo divino” lo que tranquilizaba a aquellas personas que tenían un comportamiento sexual “normal”. Sin embargo, esta enfermedad no es discriminatoria, no hace ninguna distinción de ese tipo y puede golpear a cualquiera, especialmente a aquellas personas que no disponen de información, sean homosexuales o heterosexuales.

Para terminar, señalaremos que existen algunos estereotipos “positivos” que son igual de falsos que los anteriores. Se atribuye a las personas homosexuales ciertos signos de refinamiento, elegancia, sensibilidad e inteligencia que no se corresponden con la realidad. Esas atribuciones no dependen de la orientación sexual.

Los estereotipos están fuertemente arraigados en la mentalidad adolescente porque es un estereotipo más creer que sólo las personas de una cierta edad manifiestan ideas equivocadas en torno a la homosexualidad.

### **2.3. Adolescencia y homosexualidad.**

La adolescencia es un periodo muy importante en la vida del individuo. En torno a los trece o catorce años se produce consciencia de la propia sexualidad. Es el momento en el que la homosexualidad se asume o por el contrario, es reprimida. Si se asume, se producirá un desarrollo pleno de la personalidad, si se reprime puede dar lugar a conflictos psicológicos en el individuo, problemas afectivos, sociales y cognitivos. Aristófanes, en los diálogos de Platón, afirmaba que al principio hubo tres clases de hombres: hombres, mujeres y un tercer sexo compuesto de estos dos y que ha sido destruido.

El diario del científico Ulrichs, del siglo XIX, al que nos hemos referido en el segundo capítulo, describe su proceso personal de desarrollo de la identidad homosexual. Aunque desde pequeño ya sentía atracción por otros

chicos, fue en la adolescencia cuando empezó a concienciarse de su identidad homosexual (Mondimore, 1998: 48).

Durante mucho tiempo se creyó que la juventud podía ser inclinada hacia una u otra tendencia por la influencia de los adultos (los adultos homosexuales pervertían a los jóvenes). Sin embargo, no se trata de pervertir a nadie, pero está demostrado que es en la adolescencia, cuando estas personas necesitan referencias que les ayuden a identificarse ¡Que no se preocupen los heterosexuales! Aunque quisieran “pervertirlos”, la orientación sexual no puede cambiarse como demuestran diferentes estudios que analizan los resultados de las experiencias realizadas con este fin.

Los y las adolescentes heterosexuales y homosexuales deben recibir en este momento referencias positivas de la homosexualidad para poder aceptarla (Alonso Elizo, 2002: 12). Según informes de la Comisión de Derechos Humanos del Consejo de Europa, los y las jóvenes homosexuales se enfrentan a graves problemas como el rechazo de la familia, la hostilidad, el aislamiento, la falta de información y apoyo. También temen la ridiculización, la pérdida de la dignidad. Por esa razón aparece un rechazo hacia sí mismos mucho más dañino que el social, este rechazo puede desembocar en suicidio (Mirabet i Mullol, 1985: 437). En líneas generales, provoca problemas de convivencia. A veces, las personas homosexuales no aceptadas son los mayores enemigos de las que sí se aceptan. La percepción positiva de sí mismo se verá reforzada si hay aceptación y reconocimiento. Los factores que posibilitan el proceso son: información y actitudes positivas hacia la cuestión homosexual y la ausencia de rigidez en los roles de género. Existen estudios que demuestran que la homosexualidad masculina es más difícil de asumir que la femenina (la presión social ha sido menor). Necesitan, en mayor medida que las chicas, encontrar un entorno homosexual. Las mujeres se han habituado a desenvolverse en entornos heterosexuales porque el lesbianismo es, en general, ignorado (Soriano, 1999: 109-113)

Los servicios sociales han comprobado que la aceptación es más sencilla en personas seguras de sí mismas y que proceden de hogares en los que se les ha educado en el respeto y la tolerancia. También es importante tener en cuenta que si alguien del entorno familiar o social es consciente de la homosexualidad de esa persona no debe descubrirse antes de que el propio sujeto se encuentre preparado.

A lo largo de la adolescencia las capacidades intelectuales y sociales se hacen más complejas. Es un momento de enamoramiento y atracción. Se da mucha importancia al aspecto físico. Los alumnos y alumnas heterosexuales deben recibir imágenes positivas. A lo largo de su vida deberán convivir con

personas homosexuales, ya sean o no de su propia familia. La aceptación les podrá ayudar a resolver conflictos y a comprender mejor la diversidad.

La adolescencia de las personas homosexuales puede ser un periodo crítico y doloroso. Sus sentimientos de amor y sus deseos de una relación romántica se ven brutalmente frustrados. Se ven obligados a fingir y engañar. Algunas personas lograrán hallar un hueco en la sociedad, otras arrastrarán durante toda su vida desequilibrios emocionales (Herrero Brasas, 2001: 174). Cuando alguien no asume su homosexualidad puede perjudicar a terceras personas. Son sobradamente conocidos casos de personas que han reprimido su homosexualidad, han formado una familia con una pareja del sexo opuesto y de repente un día descubren que ya no pueden seguir viviendo forzosamente. Algunas mujeres se enteran de la homosexualidad de su marido mucho después de casarse (Herrero Brasas, 2001: 130). Presumiblemente a los hombres con respecto a sus mujeres les puede haber pasado algo semejante.

Debemos evitar, en la medida de nuestras posibilidades, este sufrimiento inútil. Está demostrado que si durante la infancia y la pubertad, existe un entorno que acepta, las personas homosexuales tendrán menos problemas para asumirlo.

### **2.3.1. Problemática social y personal.**

La problemática de la persona homosexual radica en que sufren opresión de forma individual. No reciben ningún apoyo y hasta hace poco tiempo las organizaciones de defensa de los LGTB no existían (ver apartado 5.3.2. del capítulo II).

“El drama de la homosexualidad, si es que podemos decirlo así, no está en desear a otra persona del mismo sexo sino en el repudio y la marginación que sistemáticamente muestra nuestro entorno social” (Consejería de Sanidad en Castilla y León, 2002c: 44).

Muchos padres y madres descubren tardíamente que su hijo o hija son homosexuales e incluso pueden no llegar a reconocerlo nunca. Boswell decía que la intolerancia llevada a sus extremos es rechazar a los propios hijos e hijas. Según este autor, la posibilidad de que los homosexuales salgan del anonimato es un buen barómetro del grado de permisividad de una sociedad. No es que ahora “la homosexualidad esté de moda” es que estas personas han permanecido ocultas durante mucho tiempo por miedo (Boswell, 1988: 19).

Pero no se terminan las dificultades una vez aceptada la homosexualidad, desarrollar esa identidad en un mundo heterosexual no es fácil. Se producen cambios cognitivos, emocionales y de conducta. Para las personas homosexuales constituye una “sorpresa”, algo con lo que deben acostumbrarse a vivir. Los estereotipos socialmente aceptados pesan también en la mente de las personas homosexuales. Es frecuente que muchos, después de identificarse personalmente, sigan comportamientos heterosexuales en el mundo social. La aceptación de las personas homosexuales es larga también para la familia y las personas allegadas (Soriano, 1999: 76-150). Si contribuimos a conseguir mayor aceptación, este trance debería ser cada vez menos traumático.

### **3. Elementos de discriminación en la escuela mixta.**

Con el establecimiento en los años setenta de la actual escuela mixta, parecía que la desigualdad iba a desaparecer. Si niños y niñas estudiaban juntos se aceptarían unos a otros y la igualdad sería posible. Sin embargo, cuarenta años después, la discriminación de género en el ámbito educativo perdura. Ha sido suficientemente estudiada. Prueba de ello son los abundantes trabajos de investigación cuyas teorías se han demostrado utilizando los métodos más diversos (Romero, 1997). El paso de la escuela segregada a la escuela mixta se hizo sin una crítica previa a los estereotipos (Urruzola, 1995: 88).

Pretendemos analizar en este apartado los elementos de discriminación, basándonos en los resultados de diferentes estudios e investigaciones. Fundamentalmente la discriminación de género se manifiesta en las decisiones curriculares, en las estrategias metodológicas, en las relaciones interpersonales, en los materiales y recursos didácticos, en la distribución del espacio y en la asignación de tareas (Tomé, 2001).

El sistema actual no incorpora la diversidad de género como diversidad cultural ni tiene en cuenta las diferencias por orientación sexual. Sigue siendo un sistema reproductor de desigualdades. El modelo no es neutro aunque lo pretenda (Blanco, 2001). Los elementos de discriminación en la escuela mixta no son exclusivos de un solo país. Por ejemplo, en Gran Bretaña existe un modelo ideológico que se transmite generalizando diferencias al igual que en España. Nuestro sistema educativo ha ido eliminando aspectos discriminatorios contra las mujeres que son más explícitos o evidentes (Anguita y Torrego, 2009: 19), pero se mantienen otros elementos que exponemos seguidamente.

### **3.1. Currículum explícito.**

Los currículums de las diferentes materias en la enseñanza no universitaria presentan el modelo masculino como único y deseable. Es lo que se ha dado en llamar, como explicaremos más adelante, androcentrismo. Todavía lo siguen presentando como modelo hegemónico (Torres, 2002). Los materiales y libros de texto no incluyen, hasta la fecha, un tratamiento correcto de la cuestión de género. El lenguaje empleado es sexista (López Valero, 1992; Michel, 1987). Señala Carmen García Colmenares que es fruto de la conexión entre lenguaje y pensamiento (García y Roset, 1992). Los programas de estudios transmiten patrones culturales androcéntricos (Moreno Marimón, 2000: 36-47).

Desde la infancia se van asumiendo códigos de género. Se asocia lo femenino a diferentes colores, los niños no quieren competir con las niñas y se separan los juegos (López Puig, 1992: 35). El sistema conceptual que se transmite es dualista según el género (público/ privado, mente/cuerpo, racional/irracional, razón/sentimiento, objetivo/subjetivo, abstracto/concreto, teoría/práctica).

Sigue habiendo ausencia de educación sexual en los programas educativos. Se insiste en los aspectos informativos que consideran esta cuestión como una amenaza (embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual). Se ha negado el aspecto psicológico y de desarrollo integral de la persona. No se analiza el sexismo como una limitación para los seres humanos (Díaz Aguado, 2001: 22). En el apartado sexto se analizarán, a grandes rasgos, los elementos de discriminación en el currículum de las diferentes materias haciendo hincapié en la Historia.

### **3.2. Currículum oculto.**

El currículum oculto constituye la principal vía de transmisión del sexismo en el ámbito educativo. Actúa de forma permanente a través de bromas, comentarios, gestos, tonos de voz, etcétera. Se perpetúan los estereotipos (Santos Guerra, 2002). Existen, por una parte, contenidos que se omiten y a veces, lo que no se explica es tan importante como lo que se explica. Se refuerzan determinados valores con respecto a otros (Girela Rejón, 2002). Los modelos masculinos son valorados positivamente: independencia, autonomía, competitividad, capacidad de decisión. Los valores tradicionalmente femeninos no se incorporan en el currículum. Aunque no se perciba de forma clara, el sexismo está presente en los agrupamientos, horarios, utilización de espacios, división sexual del trabajo entre el

profesorado (Bonal, 1997: 16). Existe gran diferencia entre lo que se predica y lo que se pone en práctica.

El currículum oculto deja patente que el ámbito privado es exclusivo de las mujeres. Se fomentan determinadas expectativas en chicas y chicos que conducirán a una elección marcadamente sesgada de itinerarios profesionales que, curiosamente, corresponden al rol tradicional desempeñado por mujeres y hombres. A las chicas se las anima a ser independientes, pero siempre tendrán como prioridad formar una familia y desempeñar correctamente las labores que se les ha encomendado. Ya en la Declaración de Séneca Falls en los Estados Unidos, se acusaba al hombre de haber tratado por todos los medios de destruir la confianza de la mujer en sus propias virtudes, de disminuir su estima y de conseguir que llevara una vida de servidumbre.

A los chicos se les imponen pautas de actuación y un modelo que les impide expresar emociones, lo que puede acarrearles problemas psicológicos y dificultades en la adquisición de la autonomía. Se ha llegado a afirmar que incluso se fomenta la agresividad física en los niños que aprenden actitudes homófobas, misóginas y de acoso (Rambla y Tomé, 2001: 29). Por otro lado, en los últimos años se percibe una mejora notable del rendimiento académico femenino con respecto al masculino. Este hecho se ha relacionado con los criterios que se utilizan para asignar buenas calificaciones: conformismo, sumisión y adaptación (CIDE, 2001: 89-91).

Tanto en un caso como en el otro se están interponiendo obstáculos a la correcta percepción de las limitaciones y capacidades personales. El Instituto de la Mujer ha fomentado estudios que analizan la situación de la educación en igualdad en España. Los últimos trabajos señalan que ya no es suficiente con detectar prácticas sexistas, sino que se hace necesario utilizar un sistema de medición de la coeducación (ver apartado cuarto).

España dispone de un sistema legal en materia educativa que propicia un proceso educativo igual para ambos sexos. Sin embargo, el peso de la tradición segregadora es muy importante (Bonilla y Martínez, 1992: 82).

Exponemos a continuación las consecuencias de los estereotipos en el ámbito escolar. Las relaciones entre chicas y chicos son más fluidas en la adolescencia que durante la niñez. En estas relaciones está presente la jerarquía de género. Las desigualdades se manifiestan en el uso de la agresividad, la existencia de espacios segregados y en tercer lugar en la percepción del sexismo por parte de unos y otras. Las chicas lo perciben claramente, los chicos no le conceden demasiada importancia.

Los chicos utilizan la agresividad en mayor medida que las chicas, sobre todo la agresividad física. Las alumnas han aprendido a controlarla y a distanciarse, aunque entre ellas sí la utilizan. Los chicos exhiben su virilidad frente a las chicas en el patio. No suelen relacionarse con ellas, ocupan mucho espacio, como ya se ha mencionado, y a menudo, muestran actitudes homófobas para reforzar esta virilidad (Rovira, 2001: 40-48).

Está demostrado que en el aula se establecen interrelaciones que tienen que ver con el género, así, por ejemplo, las intervenciones de los chicos son mayores que las de las chicas. El profesorado se dirige más a ellos que a ellas y cuando lo hace utiliza un tono más agresivo. Los alumnos y las alumnas se suelen colocar en grupos separados y, a veces, esto no tiene exactamente un carácter espontáneo. Las chicas suelen ocupar las primeras filas y los espacios centrales mientras que los chicos se sitúan en los espacios periféricos y hacen más ruido (Fabra, 1992).

Los chicos protagonizan más interrupciones de la clase y realizan comentarios discriminatorios. Tienen tendencia a evitar los lugares habitualmente ocupados por chicas (Instituto de la Mujer, 2005a: 164).

También alumnos y alumnas se relacionan con el profesorado de acuerdo con su sexo, por eso, suelen temer a sus profesores, por considerarlos más duros mientras que las profesoras son más “comprensivas” (García Colmenares, 1992: 147).

A todo lo anterior habría que añadir la falta de concienciación del esfuerzo que se debe realizar para contrarrestar el bagaje del alumnado. La familia es una institución que contribuye desde el nacimiento a construir una identidad dependiendo del sexo. En las diferencias de comportamiento hay mayor componente cultural que biológico. Los niños y las niñas son educados de forma diferente (Lee, 1993). Por ejemplo, se estimula más físicamente a los niños que a las niñas. A las niñas se las educa para colaborar en las actividades domésticas en mayor medida. Ello ha cambiado algo en los últimos años, dado que este modelo no se adapta adecuadamente a las exigencias del mundo laboral (Alberdi y Martínez Ten, 1988: 27-34).

En definitiva, el sexismo persiste en el ámbito educativo. Sigue habiendo ciertas tendencias y rémoras y se transmiten estereotipos sexistas. La educación debe proporcionar referencias distintas, al igual que se hace en el tratamiento de otros temas transversales. Sin embargo, predomina la opinión de que no se puede luchar contra el sexismo si las familias no colaboran. Se traslada, por tanto, la responsabilidad al ámbito social.



En cuanto a la educación sexual, el currículum oculto transmite la preponderancia de la sexualidad masculina en relación al control del cuerpo de las mujeres. La heterosexualidad es el referente único. Se anulan, por tanto, las necesidades de mujeres, personas homosexuales y buena parte de los hombres heterosexuales (Jaramillo, 2001: 53).

La discriminación por razón de sexo también afecta negativamente a los chicos, como se ha afirmado en numerosas ocasiones. Los chicos se ven obligados a desempeñar una función de oposición a las chicas, que en muchos casos no los beneficia. Por ejemplo, si todas las tareas pretendidamente femeninas son consideradas de rango inferior, los chicos las rechazarán; eso supondrá un freno a su desarrollo intelectual. Habrá muchos ámbitos del conocimiento a los que no podrán acceder y muchos adolescentes arremeterán contra la homosexualidad masculina de forma frontal porque ello supone reconocer el lado femenino en un hombre.

El Instituto de la Mujer establece una serie de indicadores para medir el sexismo en el ámbito educativo; a saber: variables objetivas (acceso, títulos, repeticiones, abandonos, notas) y subjetivas (expectativas hacia la educación superior y el mundo del trabajo, percepción de la discriminación...).

Las investigaciones han puesto de manifiesto que la formación especializada del profesorado es fundamental ya que en la interacción profesorado-alumnado se descubren estereotipos. Las conclusiones que aparecen en los informes del Instituto se han elaborado a través de experiencias en centros de primaria y secundaria, tanto del medio urbano como del rural.

Los resultados de la desigualdad se manifiestan en la presencia de las mujeres con respecto a los hombres en los diversos niveles educativos. Todavía hoy, siguen siendo minoría en las Escuelas Técnicas Superiores y en los estudios de tercer ciclo (Alberdi y Martínez Ten, 1988: 15-25). El objetivo sería eliminar rasgos sexistas de las prácticas y contenidos y estimular la elaboración de materiales que favorezcan la igualdad (Instituto de la Mujer, 1990). Es preciso que atendamos al sexismo y aprendamos a detectarlo.

### **3.3. Ocultación del hecho homosexual.**

En el ámbito educativo el tratamiento de la cuestión homosexual es prácticamente inexistente, tanto en la práctica como en el currículum. Se supone que todas las personas son heterosexuales porque se considera la única forma natural y válida de sexualidad (Trenchard, 1993). Aunque haya

excepciones, debemos comprender que siguen siendo nada más que eso, excepciones.

Se reproducen los patrones sociales que ejercen represión contra estas personas. Esta represión no tiene el carácter violento de otras épocas (aunque sí en casos extremos) pero existe una prohibición tácita de la manifestación afectiva. Los homosexuales tienen mayor presión para confirmar la valía personal y dificultades para entablar relaciones amistosas. La homosexualidad implica una serie de diferencias psicosociales que provoca determinada forma de relacionarse y ello no se tiene en cuenta. La sociedad sigue excluyendo a ciertos individuos (Fernández Enguita, 2002b). Entre ellos los más excluidos, dentro de los excluidos, son las personas homosexuales, a no ser claro está, que oculten su orientación.

Legalmente en nuestro país se ha avanzado en lo referente a esta cuestión. Sin embargo, las prácticas educativas se están quedando obsoletas. José Gimeno Sacristán señala que los seres humanos somos iguales y diferentes, las categorías que se establecen llevan asociadas jerarquías, siendo necesario hacerse cargo de la heterogeneidad y reconstituir las categorías establecidas (Gimeno, 2002). En el caso de las personas homosexuales no se valora la diferencia, se establecen categorías negativas (Gould, 1997) y no se ofrece la misma atención a las personas homosexuales que a las heterosexuales, con lo que el fomento de la singularidad y la pluralidad que propugnan Gimeno Sacristán o Fernández Enguita (2002), queda muy lejos.

La homosexualidad *existe*: padres, madres, alumnos, alumnas, profesores, profesoras pueden ser homosexuales y sin embargo, esa característica se niega en la enseñanza. Se realiza un planteamiento pensado sólo para y por las personas heterosexuales, pero tampoco se tiene en cuenta que estas últimas tienen derecho a conocer mejor la realidad homosexual. Podrían, de esta forma, comprender y respetar a aquellas personas que, aunque diferentes, sienten los mismos deseos de desarrollarse social y afectivamente. Todos debemos convivir. Cuando se habla de atención a la diversidad no se tiene en cuenta este tipo de diversidad y sin embargo, esta indiferencia no encaja con lo siguiente: *“La atención a la diversidad se ha planteado desde la perspectiva de aquellos que no encajan en la norma...”* (Contreras, 2002: 61).

Las leyes educativas regulan la necesidad de asegurar el desarrollo integral del alumnado, no obstante, la realidad en los centros demuestra que las referencias a la homosexualidad no aparecen en los proyectos didácticos.

“Estamos pues ante un sistema educativo heterosexista, es decir, que sólo contempla como modelo de sexualidad humana la

heterosexualidad y que, por tanto, oculta intencionadamente una parte de la naturaleza humana, una forma de orientación del deseo...se envía un mensaje subliminal al alumnado potencialmente no heterosexual: las personas cuya orientación sexual no coincide con la norma mayoritaria son extrañas, no son normales, porque si lo fueran se hablaría sin tapujos de la homosexualidad en las aulas” (Alonso Elizo, 2002: 18).

Como ya se ha mencionado, las consecuencias de la negación son que el alumnado homosexual ocultará su orientación, vivirá una sexualidad “no natural” impuesta por la mayoría. Aprenderá a callar y a disimular sus sentimientos, fingirá atracción por personas del sexo contrario para ser aceptado en el grupo. Tendrá sentimientos de culpa al no recibir referencias positivas. Oirá continuamente mensajes de odio, burla y rechazo, aprenderá a reprimirse. En un entorno hostil querrá mantenerse oculto, pasar desapercibido e incluso adoptará posturas homófobas.

El alumnado heterosexual concebirá la homosexualidad como algo negativo, reforzará sus prejuicios, manifestará homofobia para adaptarse al grupo, será víctima de malentendidos porque dará por hecho que todo el mundo es heterosexual, no desarrollará una actitud tolerante. El sistema educativo ha de ser entendido como corrector de injusticias. Mientras siga excluyendo a un grupo de individuos, por la razón que sea, seguirá siendo un sistema imperfecto que no garantiza un desarrollo adecuado de la identidad personal de los individuos.

### **3.4. Actitudes del profesorado.**

Entre 1994 y 1999 el Equipo de coeducación del Instituto de Ciencias de La Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona puso en marcha un programa de sensibilización e investigación con el profesorado de primaria y secundaria. Se llegó a la conclusión de que se transmitían multitud de actitudes sexistas y que el procedimiento para cambiar la situación debía basarse en: convertir al profesorado en investigador del sexismo a través de la observación, para que fuera consciente de la realidad sexista en sus centros (Tomé, 2001b: 86). La situación actual, según las investigaciones, es la siguiente:

Como ya se ha señalado el profesorado tiene expectativas diferentes hacia las alumnas y hacia los alumnos, aunque no lo reconozca:

“Según ciertos estudios los niños que no van bien en la escuela son los “preferidos” de los profesores más que las niñas que obtienen resultados brillantes. Por el contrario las chicas que no son buenas alumnas acostumbran a arreglárselas mejor que los niños incluso con unos resultados igualmente malos y sus maestros continuarán

queriéndolas si son “simpáticas”, “monas” y “sensatas” (Instituto de la Mujer, 2005a: 173).

El profesorado suele afirmar que “trata igual a las chicas que a los chicos”. Sin embargo, en líneas generales, se espera de las chicas un comportamiento diferente al de los chicos. Por ejemplo, sentarse de forma inadecuada en una silla o escupir serán faltas mucho más graves en la chica que en el chico. Aunque no lo reconozca, el profesorado recurre, a menudo, al criterio de sexo para separar a las alumnas de los alumnos, utiliza un lenguaje diferente para referirse a una o a otro, asocia determinadas conductas a un determinado sexo y en general, dedica mayor atención a los chicos que a las chicas (Bonal y Rambla, 2001: 21-25). Las expectativas que el profesorado tiene con respecto a las adolescentes se resumen en la consideración de que las chicas son menos aptas en aquellas materias que “estén de moda” o sean necesarias para triunfar en un momento dado (Spender, 1993c).

Actualmente entre el profesorado está extendida la creencia de que la igualdad es un hecho en el sistema educativo y eso se convierte en el principal obstáculo que hay que vencer. De esta forma se confunde el principio jurídico de igualdad con la realidad concreta (Jaramillo, 2001: 21). Ciertamente, se conocen diferencias individuales de origen cultural y económico, pero pocas veces se acepta la diferencia entre sexos y, mucho menos, la diferencia por razón de orientación sexual lo que lleva a una serie de circunstancias de desigualdad manifiesta. El profesorado, a menudo, confunde igualdad de acceso con igualdad de oportunidades.

La desigualdad existe y hay que superarla. Otro aspecto en el que el profesorado se muestra reticente es en el reconocimiento del uso sexista del lenguaje. Está sobradamente demostrado que el lenguaje usado es sexista y, sin embargo, no hay intención de reflexionar en torno a ello. La organización escolar no es percibida como elemento de discriminación por los y las docentes. Se transmiten estereotipos sexistas de forma inconsciente.

El lenguaje constituye el elemento y herramienta más importante, no sólo en la escuela, sino también en las relaciones humanas. Sería enormemente positivo que en las constantes interacciones producidas en el aula se percibiera una reflexión del profesorado sobre el uso que hace de su propio lenguaje y que el alumnado lo pudiese percibir. De esta forma se eliminarían, al menos parcialmente, expresiones y usos no adecuados.

Los planes de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres han tratado de cambiar la actitud del profesorado a través de la formación, sin embargo, existen dificultades para que el acceso a esa formación sea general. Por ejemplo, la amplia variedad de alternativas en el actual sistema de créditos

universitarios y en lo que se refiere a cursos destinados al profesorado no proporciona la información necesaria para romper los prejuicios de tantos años de formación androcéntrica. Sobre este aspecto se reflexionará en el apartado de acción sindical y formativa (5.4.).

El profesorado tiene un conocimiento limitado de las políticas de igualdad que suele reducirse a lo que está incluido en la normativa (LGE, LOGSE, LOCE y LOE). No obstante, las iniciativas procedentes del Instituto de la Mujer, de los organismos regionales y locales, que ofrecen múltiples posibilidades, se desconocen prácticamente en su totalidad.

El discurso defendido por la mayor parte del profesorado es el de la escuela mixta, aunque se critica el deficiente tratamiento de los temas transversales en las aulas. Consideran que la educación en valores es fundamental pero no precisan cómo debe llevarse a la práctica. Por otra parte, el término “coeducación” se cataloga como algo ya superado, cuando en realidad se trata todavía de un proyecto.

En todo caso, las cuestiones de género no son prioridad entre el profesorado. Se consideran acuciantes problemas como la integración de las personas inmigrantes, la falta de disciplina, la utilización de las nuevas tecnologías, etcétera. (Instituto de la Mujer, 2005a: 173). Hay tendencia a dar prioridad al rendimiento académico y a olvidar el bienestar psicológico del alumnado. A veces hay estrecha relación entre ambas. *“El profesorado no puede inhibirse, la coeducación no es una cuestión que forme parte de la libertad de cátedra”* (Confederación sindical de Comisiones Obreras, 2001: 6).

Como se analizará en apartados posteriores, a partir de 1990 se pusieron en marcha varios proyectos en las distintas comunidades autónomas. Al principio, el profesorado era bastante reacio, pero empezó a implicarse al recibir materiales. No obstante, declaró no poder encajar las actividades en la programación. En algunos centros se logró retocar el Reglamento de Régimen Interno, aunque apenas hubo cambios en el material utilizado, en la interacción en las aulas y en el patio de juegos. Con el tiempo empezó a percibirse la reflexión sobre el lenguaje utilizado, la programación de ciertas actividades en relación con el sexismo y la mayor participación de niñas en juegos de niños (Bonafant, 2001: 113-123). También se constató que las dificultades encontradas fueron mayores en los centros de secundaria que en los de primaria debido a la rigidez de la organización. Asimismo, el profesorado de este nivel emitió opiniones más estereotipadas y generó tensiones (Rovira y Rambla, 2001: 129).

Según María José Urruzola, el 80 % del profesorado de todos los niveles todavía no está sensibilizado con las cuestiones de género y el resto

permanece despistado porque no se le han ofrecido propuestas de trabajo (Urruzola, 1995: 10). Pero esto, sin duda, ha de cambiar en el futuro.

### **3.5. Obstáculos del sistema.**

La práctica educativa debería contemplar la reflexión sobre la desigualdad, diagnosticando variables y proponiendo intervenciones, especialmente, dentro del grupo del profesorado. En la actualidad son muy pocos los centros escolares que cuentan con un proyecto semejante. Los proyectos educativos deberían hacer una declaración explícita acerca de la eliminación de estereotipos y el uso igualitario de los recursos (Ruiz Ruiz, 1998). Hay desajuste con los nuevos retos sociales.

Los principales obstáculos son:

- No participación de la totalidad de la comunidad.
- Dificultad de evaluación de las intervenciones.
- Dificultad en la coordinación con otras instituciones.
- Predominio de los valores tradicionalmente masculinos.
- Insuficiente utilización de materiales creados para trabajar la igualdad.
- Identificación peyorativa entre coeducación y feminismo.
- Escaso tratamiento de los temas transversales.
- Preponderancia del tratamiento de contenidos conceptuales frente a actitudinales (Instituto de la mujer, 2005a: 145).

En cuanto al tratamiento de la diversidad afectivo sexual, según un informe de la Comisión de Educación de COGAM (Colectivo de gays, lesbianas, transexuales y bisexuales de Madrid) realizado tras una experiencia en numerosos centros de la capital, se detecta que:

- La bisexualidad no se acepta y se relaciona con promiscuidad.
- El conocimiento de personas homosexuales, bisexuales y transexuales disminuye la homofobia. Y este conocimiento no se transmite.
- Los departamentos de orientación de los centros no tienen apenas información.
- Muchas familias no están preparadas para aceptar a sus hijos e hijas homosexuales.
- Las chicas se muestran más respetuosas y más informadas, aunque mantienen muchos estereotipos.
- Existe una carencia de materiales, recursos y formación. Los pocos que existen no llegan a los centros.
- El profesorado homosexual no se siente libre para vivir su orientación y servir como referente positivo.
- Hay una tendencia a ocultar los casos de homofobia.

- La palabra “asco” es utilizada comúnmente para referirse a estas personas.
- A veces se acusa injustamente a los homosexuales de automarginarse cuando se trata de una postura de defensa.
- Entre los alumnos y alumnas existe gran rechazo hacia el matrimonio y la adopción desconociendo la gran cantidad de chicos y chicas que son hijos e hijas de personas homosexuales.

Como se observa, los obstáculos son muchos pero hay que superarlos poco a poco.

## **4. Coeducación**

Reflexionemos a continuación sobre el término.

### **4.1. Antecedentes de la coeducación: escuela segregada y mixta.**

La educación, tal como la entendemos hoy, nace con la Ilustración. Las primeras escuelas no religiosas no daban acceso a todos los niños y niñas, especialmente en el medio rural. A finales del siglo XVIII y principios del XIX es mucho más elevado el número de niñas que de niños en los medios rurales y, sin embargo, las escuelas estaban llenas de chicos. Habrá que esperar a finales de siglo para que, en la mayor parte de Europa, las niñas tuvieran acceso a la enseñanza secundaria. La mujer, en líneas generales, permanecía excluida de la cultura. Los conventos dirigieron la mente de las jóvenes en un único sentido (Duby y Perrot, 3, 1993: 181-205).

El ministro Talleyrand emprendió medidas en Francia para instruir a la mujer influyendo en el beneficio social (sin duda estuvo influido por Condorcet que defendía la escuela mixta). A mediados del siglo XIX muchas mujeres quedaban solteras y carecían de renta propia, por lo que se generalizó su formación para que pudieran convertirse en profesoras.

Su educación recibió nuevo impulso cuando los socialistas y fourrieristas lograron instrucción gratuita para las masas populares. La influencia del sufragismo y las ideas liberales promovió mayor interés por la educación de las mujeres. Algunas se aventuraron a ir a las universidades, aunque siempre disfrazadas. Las enseñanzas de institutrices y pedagogas habían dado fruto. La enseñanza laica planteaba objetivos diferentes a los de la enseñanza religiosa. El acceso de la mujer a la educación era ya imparable. Aunque la educación de las mujeres era muy diferente a la de los hombres, les proporcionó la posibilidad de plantearse nuevas metas.

En España las primeras leyes para favorecer la instrucción de las niñas fueron:

- Promulgación por parte de Carlos III de la Real Cédula de 11 de mayo para crear escuelas para pobres en las que se admitía a las niñas.
- Creación con Fernando VII en 1819 de los Reales Estudios de Dibujo y Adorno.
- Ley Claudio Moyano de 1857 que estableció las escuelas normales de maestras para la mejor instrucción de las niñas. Se generaliza la enseñanza de niños y niñas desde 6 a 9 años.
- Leyes que regulaban la formación de las comadronas.
- Decreto 17 de marzo de 1882 que confía casi exclusivamente a las mujeres la enseñanza de párvulos.
- Creación del Instituto Rubio en 1880 para la formación de enfermeras.
- Autorización para matricularse legalmente en la Universidad en 1910 (Duby y Perrot, 4, 1993: 632).
- Real Decreto de 26 de octubre de 1909 que amplió la enseñanza obligatoria hasta los 12 años. Se creó la escuela mixta.

A comienzos del siglo XX Ferrer i Guardia, Rosa Sensat o Margarita Comas reivindicaban la escuela mixta. Con el primer gobierno de Azaña se abolieron los institutos de segunda enseñanza específicamente femeninos, con ministros como Fernando de los Ríos, Marcelino Domingo y Rodolfo Llopis. El reglamento de Escuelas Normales de 17 de abril de 1933 establecía la coeducación en las escuelas primarias anejas, pero esto no llegaría a ser una realidad a pesar de los esfuerzos en Cataluña (Ballarín, 2001). La escuela mixta convivió con la segregada hasta el franquismo. En 1970 se generalizó la escuela mixta. Desde 1985 todas las escuelas públicas deben ser obligatoriamente mixtas. El origen de la escuela mixta había tenido lugar por necesidad en la primera mitad del siglo XX. No existían edificios suficientes para separar los niños de las niñas (Lavigueur, 1993).

Según las últimas investigaciones, el siguiente paso sería la escuela coeducativa. La idea de coeducación ya estaba presente entre los seguidores de la renovación pedagógica, la institución libre de enseñanza y las escuelas anarquistas a finales del siglo XIX. Se superaría así la escuela segregada, una escuela donde hay separación entre niños y niñas a los cuales se educa de forma diferente para que desempeñen determinadas tareas y la escuela mixta, una escuela donde niños y niñas estudian juntos un currículum con valores y normas comunes basado en el individualismo y en los principios democráticos, pero que, en realidad, está dominado por el androcentrismo (un punto de vista exclusivamente masculino). En 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación, había en España un 3'8% de



hombres analfabetos frente a un 7'10% de mujeres. Todavía eran pocas las que tenían título universitario superior (Roig, 1986: 418).

Coeducación implica mucho más. Se pretende el respeto a las personas, la comprensión, la no agresión, la educación para la democracia y para la convivencia pacífica. En relación a la igualdad entre hombres y mujeres, la coeducación consiste en la educación igualitaria de las personas independientemente de su sexo (García Cebrián y Huertas, 2001). En ocasiones es confundida con escuela mixta.

Algunos estudios, desde una perspectiva radical, concluyen que en el estado actual de la escuela mixta no es posible la coeducación porque no se dan las condiciones siguientes para acabar con la discriminación de carácter sexual:

- Adquirir una conciencia altruista.
- Reconocer la desigualdad.
- Tomar conciencia de que las consecuencias afectan a las condiciones de vida de la sociedad en su conjunto y por tanto de todas las personas.
- Implicarse en erradicarla e interesarse por la adquisición de conocimientos.

La sociedad es reacia a que la educación en valores parta de las instituciones educativas. Sin embargo, los y las profesionales de la educación consideran fundamental la formación cívica, algo que se ha realizado desde siempre. La prueba de que estamos, aún, muy lejos de la coeducación es que en países como Suecia o Estados Unidos se publicaron algunos artículos que proponían de nuevo la escuela segregada. También en España se levantan voces a favor de este tipo de escuelas, incluso en centros financiados con fondos públicos. Se defiende el modelo diferenciado, a imitación de otros centros europeos, argumentando “prestigio y calidad”. Es el caso de algún colegio en Salamanca (El Norte de Castilla, 2009, febrero 13), y otros centros concertados de Cantabria y Galicia. La asociación católica de padres Concapa califica de “payasada” que la separación por sexos se catalogue de discriminación. Las comunidades autónomas han retirado a esos centros las subvenciones (El País, 2009, abril 27).

#### **4.2. Escuela coeducativa.**

En la escuela coeducativa no es suficiente eliminar los estereotipos de género sino lograr una educación basada en la experiencia de las mujeres. Los principios de la coeducación se basan en la recuperación de valores que se juzgan fundamentalmente femeninos (Tomé, 2001b: 85). La escuela coeducativa se concibe como institución que evite la actual tendencia de “educación igual para todo el mundo”. No es suficiente con un uso igualitario de los recursos educativos sino que se proponen medidas

positivas para que las niñas alcancen las mismas metas, lo que requiere cambio en las prácticas pedagógicas (Instituto de la Mujer, 2005a: 22). Los valores que la guiarían serían la supresión de las jerarquías culturales, el reconocimiento de la diferencia. Básicamente se rechaza la uniformización cultural, es decir, se acepta que cada grupo tiene necesidades específicas.

Como manifiesta Nuria Solsona, la coeducación es la única vía que existe para prevenir la violencia de género. Buena parte de los conflictos y del acoso escolar podría hallarse en una especie de machismo revitalizado y encubierto. Algunas de las propuestas son:

- Educación para la afectividad, intentando romper la relación entre amor y dolor.
- Añadir en el currículum el legado de numerosas mujeres: escritoras, científicas, historiadoras, etcétera.
- Cambios en la metodología con una relación más estrecha entre profesorado y alumnado.
- Reconocimiento del dominio que todavía existe del hombre en el ámbito público.
- Actitud crítica ante el sexismo en los centros educativos.
- Detección de actitudes violentas en relación con el género en las escuelas (acoso a las chicas, reacciones de pareja posesivas, etcétera) (Ballesteros, 2007: 43).

La coeducación en España tiene su origen en 1986 a partir del convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Instituto de la Mujer. A partir de ese momento, varias escuelas universitarias de formación del profesorado en Córdoba, Palencia, Valladolid, Salamanca, etcétera desarrollaron proyectos que incluían el estudio del sexismo en la formación inicial de los y las docentes.

La coeducación es un proyecto. Según María José Urruzola debe estar acompañada de cambios trascendentales en el reglamento de funcionamiento de los centros y en la estructura organizativa del sistema educativo (Urruzola, 1995: 207). En la actual escuela mixta no es posible coeducar (Urruzola, 1991). La coeducación no puede ser tarea de un grupo de profesoras “feministas”, sino de toda la comunidad.

## **5. Avances. Nuevas tendencias.**

El desarrollo de políticas de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres ha tenido varias consecuencias en el terreno legislativo y educativo.

### **5.1. Contexto legislativo.**

Las políticas llevadas a cabo en materia educativa han tenido en cuenta no sólo las competencias de las comunidades autónomas, sino las decisiones tomadas en niveles supranacionales como la Unión Europea. Para poder comprender mejor la consideración que la igualdad de oportunidades ha tenido en las diferentes leyes educativas es necesario repasar los principios de cada reforma. La Ley General Educativa estaba regida por los principios de la meritocracia y el modelo androcéntrico aunque, poco a poco, se democratiza el acceso a la educación y se consolida la escuela mixta. Por primera vez en 1970 se abogaba por una enseñanza basada en el tratamiento personalizado. En el curso 1983/1984 se inició la reforma de las enseñanzas medias que tenía como objetivo prolongar la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años. Se consideraba que la igualdad de acceso iba a garantizar la igualdad de chicos y chicas. Se propuso un currículum abierto.

Durante el curso 1987/1988 el Instituto de la Mujer en colaboración con el Ministerio de Educación inició programas dirigidos a la formación del profesorado, como se ha explicado. También intervinieron organismos de igualdad y consejerías de educación de las diferentes comunidades autónomas. En 1990 el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social firmaron un acuerdo de colaboración para realizar acciones conjuntas. Se elaboraron modelos de fichas por comunidades autónomas.

Recientemente se han producido cambios en la legislación educativa española, que comenzaron con la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990. Desde entonces, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres se contempla como cuestión que debe abordarse transversalmente, es decir, desde todas las materias del currículum. En el área de Ciencias Sociales destacaban aspectos referentes al desarrollo de la tolerancia y la solidaridad. Se introduce el concepto de coeducación en las aulas. Hubo una implicación importante de los movimientos sociales. La Ley Orgánica de Calidad de 2003 daba mucha importancia en su declaración de intenciones a la igualdad de derechos entre sexos. En el primer capítulo del título preliminar se señalaba que: se han de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y la mejora de las sociedades y la igualdad de derechos entre los sexos que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

No obstante, a partir de este año se detectó pérdida de fuerza de los discursos igualitarios que fueron sustituidos por los de excelencia y calidad educativa. Por ejemplo el IV Plan de Igualdad de Oportunidades de 2003 pretendía compensar la escasa dimensión legislativa en lo que se refiere a la igualdad

de género (Instituto de la Mujer, 2005: 53). Las acciones legislativas se descentralizaron y los gobiernos locales adoptaron medidas. Se comprobó que los refuerzos por parte de los programas europeos eran insuficientes.

Se habían producido importantes avances antes de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación en 2006. En la actualidad se reconoce la igualdad formalmente, se proponen medidas para facilitar el acceso de la mujer al empleo, se diversifican opciones escolares y profesionales, se fomenta el cambio de actitudes en el profesorado, se reconoce la existencia de discriminaciones en el currículum oculto, se promocionan estudios de investigación relacionados con la igualdad de oportunidades, se denuncia la insuficiencia de las acciones positivas, se establecen objetivos específicos como la introducción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la no discriminación, se fomenta la transmisión de valores de libertad, responsabilidad e igualdad y la resolución pacífica de conflictos. La nueva y polémica asignatura de *educación para la ciudadanía* incluye entre sus contenidos la división social y sexual del trabajo, los prejuicios sociales racistas, xenófobos, sexistas y homófobos, la conquista de derechos de las mujeres y entre los contenidos en cuarto curso, los derechos humanos y la prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres (Instituto de la Mujer, 2007: 29-33). En cuanto a la diversidad afectivo-sexual, por primera vez, una ley educativa reconoce su existencia en el preámbulo.

En Castilla y León, por ejemplo, se firmó entre la Dirección General de la Mujer y la Consejería de Educación en 1998 un convenio para favorecer la sensibilización social hacia la coeducación, promoviendo programas y actividades complementarias. Se diseñaron programas de postgrado para difundir principios igualitarios en colaboración con las universidades (Instituto de la Mujer, 2005: 77). A pesar de ello, estos avances no son conocidos suficientemente por la comunidad educativa. En los últimos años las investigaciones en torno a estas cuestiones han proliferado, pero como expondremos a lo largo de los siguientes capítulos, estas mejoras han tenido escasa repercusión y sigue existiendo gran distancia entre las investigaciones y la realidad diaria en el ejercicio docente.

## **5.2. Proyectos e investigaciones educativas.**

Los proyectos educativos parten principalmente de estudios promovidos por el Instituto de la Mujer, nacido como exponíamos en el primer capítulo, en 1983. Estas investigaciones, después de identificar el problema, han propuesto soluciones. Muchas de ellas se han elaborado a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y a través de colectivos de profesoras como: “A favor de las niñas” “Ada Byron” e “Hipatya” de Madrid, “Lanbroa” de Bilbao, “Feminario” de Alicante y

“Escuela no sexista” de Murcia, Oviedo y Palencia. En algunos centros se han desarrollado proyectos coeducativos (Bonal, 1995), aunque no encontramos información sobre sus repercusiones.

Existen también aportaciones de grupos de mujeres de organizaciones sindicales, CCOO, USTEC de Cataluña, STEM de Madrid y UCSTEA de Andalucía por citar algunos. Las publicaciones más destacadas proceden de instituciones de Igualdad del País Vasco y Valencia y del Instituto Andaluz de la Mujer (Temas transversales, 1997: 79-80).

En el año 2001 se creó un grupo de trabajo en el seno del Observatorio para la Igualdad de la Secretaría General de Asuntos Sociales formado por cuarenta y cuatro representantes de organismos de igualdad de diferentes instituciones en el ámbito nacional y autonómico. A nivel europeo se puso en marcha entre 1995 y 1998 el proyecto Ariane en varios países para fomentar la igualdad entre el alumnado de los centros de secundaria.

Son muchos los proyectos propuestos en los últimos años en España, por lo que trataremos de resumir, a continuación, los más importantes. En el 2005 nació “Intercambia” que pone en común todo lo realizado en las diferentes comunidades autónomas. En este contexto se incluía el proyecto “Relaciona” de Aragón, dirigido a todos los niveles y a madres y padres con el objetivo de fomentar el diálogo y la reflexión en los centros sobre la violencia contra las mujeres, el proyecto “Nombra” destinado a modificar los usos sexistas del lenguaje, el proyecto “Mujer y Deporte” para la promoción de la participación femenina en el mundo deportivo, los premios Irene del Ministerio de Educación dirigidos al profesorado que desarrolle planes para prevenir y eliminar la violencia contra las mujeres. Estos premios son recientes, empezaron a convocarse en 2006 (CIDE, 2008). Se ha conseguido, al menos, conocer las diferentes iniciativas en las comunidades autónomas. Pero sobre su incidencia real, a nivel general, no tenemos información.

Se destacan, a continuación, algunos planes y actividades, algunos han surgido como iniciativas desde los centros de formación y centros educativos de primaria y secundaria. Tienen algo en común: proponen una metodología participativa en la que el alumnado elabora normas y valores y en la que es imprescindible la participación del equipo docente y de los agentes externos.

Destacan en Aragón el “Programa valor” para profesorado de Educación Infantil, en Canarias “Expresa...comunica” también dirigido a esta etapa, en Castilla la Mancha “Educar en igualdad” y el “Proyecto Isatko”, nacido en 1994 en Cataluña. Además, en esta comunidad se cuenta con el proyecto Ariane del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en Rota (Cádiz) encontramos el “Proyecto de

Centro coeducativo”. En Madrid, además, durante el curso 94/95 se inició una experiencia denominada “Campaña de Sensibilización sobre Igualdad de Oportunidades” (Jaramillo, 1992: 68-69), en Andalucía el “Programa Elige”, en Valencia el “Proyecto Tenet” que surgió al desarrollar un proyecto coeducativo en el instituto “Sorolla” de dicha comunidad o “El papel de la mujer en la España contemporánea” que recibió el III Premio Emilia Pardo Bazán en 1989.

En Castilla y León se experimentaron los proyectos: “Por la Igualdad de Género: escolares en las Cortes” y “La enseñanza de la Lengua desde una perspectiva coeducativa. Análisis de la interacción en el aula”.

En Murcia se llevaron a cabo jornadas regionales sobre coeducación, en Galicia se organizaron talleres para padres y madres en el llamado “Proyecto Iris”, en las islas Baleares se difundieron materiales didácticos y en la Rioja se inició el programa de “Buenos Tratos”. El Instituto de la Mujer en el País Vasco Emakunde promovió los proyectos “Nahiko” y el Proyecto Europeo “Pareko”.

Los proyectos mencionados tienen como objetivo eliminar la violencia de género utilizando métodos educativos (Instituto de la Mujer, 2006b). Sirven como muestra de los nuevos planteamientos en materia de género. Sin embargo, en nuestra opinión, se siguen descuidando aspectos culturales que son el origen de la violencia. Se trata de iniciativas que no parten del conjunto de la comunidad educativa, sino experiencias aisladas cuyos resultados son difíciles de establecer, al tratarse de centros específicos. No hay acciones comunes, ni se evalúan adecuadamente los resultados (grado de utilización de los materiales, cambio de actitudes, incorporación en las programaciones, su peso en los reglamentos de régimen interno...). Estos trabajos deberán ir mejorando para que su efectividad sea mayor, pero constituyen un paso fundamental para construir el proceso de igualdad.

### **5.2.1. Proyectos para reconocer la diversidad afectivo-sexual.**

Como reconocen las propias las organizaciones de defensa de derechos de los LGTB, la normalización del hecho homosexual debe partir del sistema educativo, y es quizá donde menos se ha incidido. Se han producido grandes logros en la educación para la tolerancia, la diversidad y la aceptación de las diferencias. Sin embargo, la homosexualidad sigue siendo tema controvertido. Por otra parte, no existen recursos materiales suficientes y no hay formación del profesorado.

El reto de la normalización del hecho, en el ámbito educativo, es un ambicioso objetivo ya que, como se ha dicho, el heterosexismo domina el mundo de la sexualidad.

Estos colectivos también han sido autocríticos: “...lo cierto es que en el campo educativo no es mucho lo que se ha hecho desde los colectivos de gays y lesbianas para combatir la homofobia”. Hay mucho rechazo entre los propios homosexuales (Alonso Elizo, 2002:11).

En los años ochenta se pusieron en marcha proyectos de educación sexual en los centros que, aunque no son acciones educativas en materia de homosexualidad, han creado un clima propicio para emprender otras experiencias. Diversos estudios han demostrado que la sexualidad ha estado, durante mucho tiempo, ausente en los programas educativos y su tratamiento ha olvidado, a menudo, la dimensión humana. Los programas de educación sexual han pretendido que se deje de identificar sexualidad con genitalidad, que se reconozca la necesidad humana del placer sexual, que se fomente una sexualidad no discriminatoria (para las mujeres y las personas homosexuales), que se abandonen los patrones de belleza impulsados comercialmente que denigran a muchas personas, etcétera (Coleo y López Torrecilla, 2002). Aunque los programas de educación sexual mencionan la homosexualidad, no la abordan en profundidad. Por eso se sigue identificando como una especie de anomalía en el marco puramente sexual. Es mucho lo que queda por hacer en este terreno.

El sistema educativo tiene gran responsabilidad; no ofrece modelos positivos y sigue perpetuando estereotipos que asocian injusta y erróneamente homosexualidad a cierto tipo de características negativas. Muchos chicos heterosexuales, para reafirmar su virilidad, manifiestan burla hacia sus compañeros homosexuales y esa es una realidad fácilmente constatable en cualquier centro educativo como ya se ha mencionado (Alonso Elizo, 2002: 15).

Las actividades sexuales comienzan en la infancia: pequeños contactos, besos, abrazos, emparejamientos. Esto se percibe claramente en una escuela en la etapa infantil. Los profesionales de la educación deberían observar esos comportamientos y aceptar a las personas tal como son. En la adolescencia ya se produce más represión de ciertas conductas, especialmente, si se apartan de la norma. Una persona homosexual tendrá diferentes comportamientos, inquietudes y su forma de relacionarse socialmente puede ser la clave para percibir si esa persona está en conflicto o se acepta a sí misma. Pueden aparecer alteraciones de conducta y emocionales. Por ejemplo, algunos y algunas adolescentes homosexuales buscan

insistentemente la relación con personas del sexo contrario para demostrarse que no son homosexuales.

Parte del alumnado es homosexual, aunque no haya sido reconocido por las autoridades educativas. No debemos olvidar que también parte del profesorado es homosexual. La aceptación de adultos podría ayudar enormemente a los y las adolescentes aunque, teniendo en cuenta el rechazo que existe, es, en cierto modo, perfectamente comprensible que se resistan a manifestarlo.

En Estados Unidos en 1984 surgió el Proyecto 10, desarrollado por Virginia Uribe, consistente en un programa de asesoramiento y apoyo para estudiantes de enseñanza media de Los Ángeles por la preocupación de la alta tasa de suicidio de adolescentes de orientación homosexual.

Tras este proyecto surgieron otros, en los que el alumnado de orientación homosexual puede reunirse individualmente o por grupos con consejeros especializados. En 1991 Simon Le Vay fundó el Institute of Gay and Lesbian Education en los Ángeles que ofrecía programas de estudio variados para ofrecer un contexto no hostil a alumnado homosexual. El proyecto fracasó al no haber financiación suficiente. Sin embargo, se establecieron las bases de las asociaciones de estudiantes gays de las universidades norteamericanas tanto públicas como privadas (Herrero Brasas, 2001: 179).

En España la Comisión de Educación de COGAM (Colectivo de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales de Madrid) junto con el FELGT (Federación Estatal de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales) puso en marcha en el curso 2002/3 el informe titulado "Homofobia en el Sistema Educativo" en el que se da una visión bastante ajustada de la situación de los y las jóvenes de estas minorías. En este informe se pone de manifiesto la negación, el acoso no solo de los adolescentes homosexuales, transexuales y bisexuales, sino de hijos e hijas de familias homoparentales. Denunciaron el silencio del profesorado y de las instituciones educativas. La homofobia, concluye el informe, es un hecho y el miedo de los adolescentes LGTB está más que justificado (Comisión de Educación de Cogam, 2005). Este informe es un paso adelante para concienciar a la comunidad educativa de la importancia que tiene el correcto tratamiento de la diversidad afectivo-sexual en las aulas.

Cabe destacar el Plan de Educación afectivo-sexual puesto en marcha por las Consejerías de Educación, de Salud y Servicios Sanitarios del principado de Asturias. El plan se preocupa de la atención a la violencia de género y el respeto a la diferencia por orientación sexual (Alonso Elizo, 2002: 10). El Colectivo de LGTB de Madrid Cogam ofrece todos los años a los institutos



de Madrid charlas informativas sobre homosexualidad. Estas charlas no han sido aceptadas por todos los centros y además no reflejan la realidad de los institutos del conjunto del país (Comisión de educación de Cogam, 2005: 16-17). Si bien constituye una iniciativa que debería generalizarse en todos los centros de España.

Como puede deducirse el camino en la lucha por el respeto apenas acaba de iniciarse. Sin duda, habrá que continuarlo en el futuro.

### **5.3. Congresos y seminarios de educación no sexista de educación no sexista.**

Las primeras acciones en nuestro país se produjeron en los años setenta. Por ejemplo, el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona organizó en 1978 unas primeras jornadas con intercambio de opiniones donde ya se proponían pautas. Veamos, a continuación, algunos de los encuentros celebrados desde 1989 hasta 2003:

**Cuadro 1. Congresos y seminarios en materia de género desde 1989 hasta 2003.**

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>INSTITUCIÓN. AÑO</b>
Jornadas de coeducación: educación para la igualdad.	Consejería de la Presidencia, 1989.
Jornadas internacionales de coeducación.	Consejería de Cultura, Educación y Deportes. Generalitat Valenciana, 1990.
Encuentro del profesorado con proyectos de innovación sobre educación.	Comunidad de Madrid, 1990
Encuentro interdisciplinar de estudios de la mujer.	Universidad de Granada, 1990.
Congreso: Investigación, Docencia y Feminismo.	Universidad del País Vasco, 1993.
La coeducación, un compromiso social. Documento marco para Andalucía.	Consejería de Asuntos Sociales, 1995.

Seminario de coeducación del movimiento cooperativo de escuela. Detección de ideas previas en Educación Infantil.	Instituto Andaluz de la Mujer, 1995.
Transversalidad desde la educación no sexista.	Instituto de la Mujer, Dirección General de Educación, 1996.
Transversalidad. Educar para la vida.	Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 1996.
Jornadas de orientación profesional-vocacional para la toma de decisiones no discriminatorias.	Instituto de la Mujer y Dirección General de Educación, 1997.
Encuentros de juegos y deporte alternativos por la Igualdad.	Asociación de profesorado de coeducación física. Universidad Autónoma de Barcelona, 1998.
Hacia una pedagogía de la igualdad.	Universidad de verano de Salamanca, 1998.
Foro gallego de educación para la igualdad.	Santiago de Compostela, 1999.
Congreso nacional de la educación para la igualdad. Igualmente diferentes.	Servicio Gallego para la Igualdad. Santiago de Compostela, 1999.
La igualdad ante la LOGSE	Instituto de la Mujer y Dirección General de Educación, 2002.
Educar en la igualdad para la igualdad.	Instituto de la Mujer y Dirección General de Educación, 2002.
Educar en Igualdad.	Instituto de la Mujer y Consejería de Educación de Castilla la Mancha, 2002.
Coeducar en el aula.	Dirección General Mujer. Junta de Castilla y León, 2003.

Fuente: Instituto de la Mujer, 2005: 63-95.

#### **5.4. Acción sindical y formativa.**

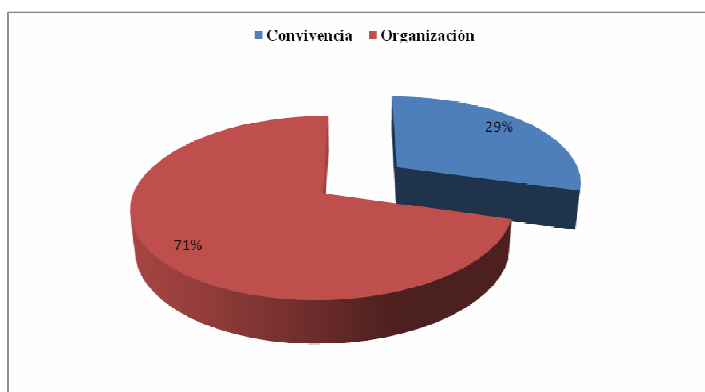
Como se ha expuesto en apartados anteriores, el mayor problema para abordar adecuadamente en los centros educativos la educación en igualdad es la formación docente. La enseñanza recibida por el profesorado en ejercicio ha sido fundamentalmente androcéntrica. Si bien es cierto que existen buenas intenciones, es imprescindible que el profesorado conozca los

avances en la investigación en este campo para emprender acciones adecuadas.

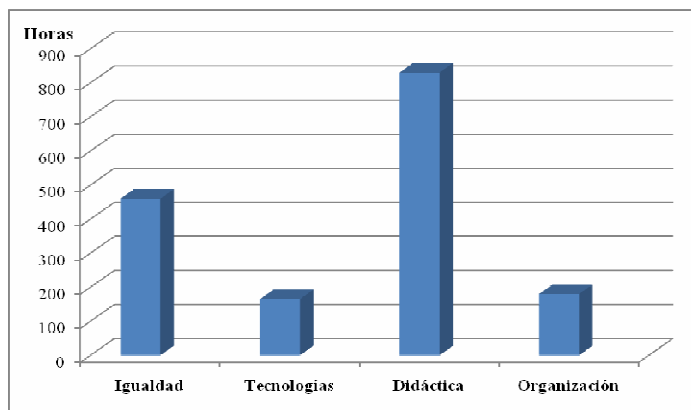
Para llevar a cabo una reflexión sobre las acciones formativas destinadas al profesorado no universitario se ha realizado un análisis de las líneas prioritarias en materia de formación a través de la información sindical (revistas y páginas de internet) y la oferta de una universidad española. Nos interesa evaluar el peso de la formación en igualdad con respecto a otras cuestiones como las nuevas tecnologías, la convivencia, otros temas transversales o materias específicas.

En este apartado se pretende hacer un análisis cuantitativo. Para ello, se ha realizado un recuento de horas de formación que ofrecen algunos de los principales sindicatos docentes en nuestro país. En concreto: Anpe (Asociación Nacional Profesorado), Fete-Ugt (Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores) y TECCOO (Trabajadores de la Enseñanza de Comisiones Obreras). Para realizar dicho recuento se han revisado las publicaciones periódicas de estas organizaciones y algunas de sus páginas web entre los años 2001 y 2007. En concreto, se han consultado las revistas publicadas por Anpe desde septiembre de 2001 a diciembre de 2007, las de TE desde septiembre de 2004 hasta mayo de 2008 y las de Fete desde noviembre de 2004 a diciembre de 2007. Consultar todas las publicaciones sindicales es innecesario además de que se aparta del objeto de la investigación. Esta muestra puede servir de referencia. También nos interesaban las opiniones en materia de igualdad difundidas por dichas revistas para valorar la preocupación existente en torno a la cuestión. El resultado se presenta en los siguientes gráficos:

**Gráfico 1. Temática de las opiniones de la revista FETE-UGT (2004-2007)**

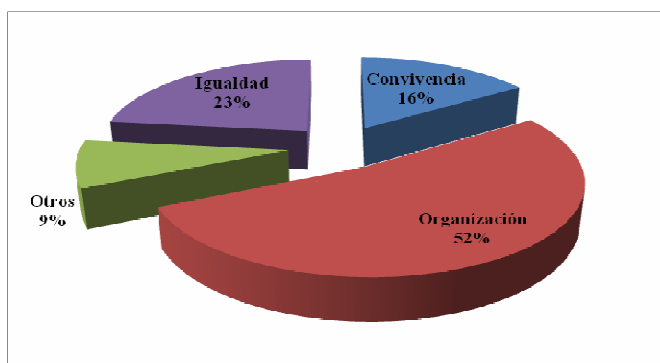


**Gráfico 2. Cursos y actividades formativas. FETE-UGT (2004-2008)**

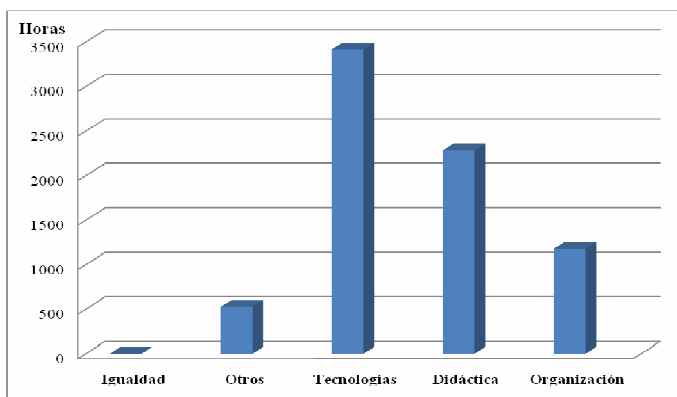


Como se observa, la igualdad no forma parte del interés en los artículos de opinión de la revista sindical de FETE-UGT, sin embargo, los cursos representan un número importante por encima de las tecnologías y de la organización de centros, aunque esto, como explicamos a continuación no es la tónica general.

**Gráfico 3. Temática de las opiniones de la revista TE.CCOO (2004-2008)**



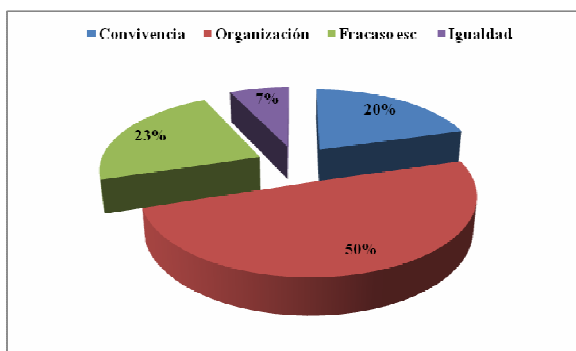
**Gráfico 4. Cursos y actividades formativas. TE.CCOO (2005-2008)**



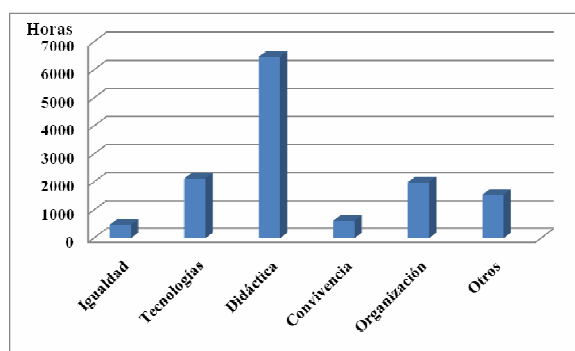
La situación se invierte en cuanto al sindicato CCOO que no ofrece ningún curso de igualdad y sin embargo, en su revista hay un número importante de artículos que abordan esta temática. Comparando la situación con la de Anpe (gráficos 5 y 6), vemos que la cuestión que nos interesa va perdiendo representatividad.

En los gráficos siguientes se percibe un descenso de las acciones en materia de igualdad. Se da prioridad a otro tipo de contenidos. Hay que tener en cuenta que este sindicato es el que mayor oferta formativa ofrece en forma de cursos para el profesorado.

**Gráfico 5. Temática de las opiniones de la revista ANPE (2001-2007)**



**Gráfico 6. Cursos y actividades formativas. ANPE (2001-2007)**



En conclusión, señalaremos que La Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT (el sindicato con mayor oferta formativa en cuanto a los temas abordados) organizó en el curso 2007/8 varios cursos on-line para docentes. De las setecientas cuarenta y cinco horas, cien se dedicaron específicamente a la igualdad entre hombres y mujeres. En concreto, se ofrecieron dos cursos: el primero: *Igualdad de género en las aulas*, y el segundo: *Prevención de la violencia de género en las aulas*. Como se observa, es una oferta insuficiente teniendo en cuenta las necesidades, recordemos que no existe tradición previa de este tipo de formación.

De las acciones emprendidas por los sindicatos sobre orientación sexual, cabe destacar al sindicato Stes (Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de Enseñanza), el único que ha ofrecido, hasta el 2007, formación en materia de homosexualidad organizando cursos en torno a esta temática. Concretamente en Castilla y León y con apoyo de las organizaciones sociales realizaron dos cursos: *Homosexualidad y Educación I* y *Homosexualidad y Educación II*, desarrollados en los años 2005 y 2007. Además, este sindicato es el que más abiertamente ha denunciado la homofobia en los centros educativos y las campañas de odio que se promueven desde algunos sectores sociales (Stes, 2008). También el sindicato Comisiones Obreras ha incluido en su revista artículos contra la homofobia (Federación de enseñanza de Comisiones Obreras, 2006: n° 274; 2007: n°s 279, 281 y 284; 2008: n°s 293 y 294). No obstante, estas importantes medidas alertan sobre el problema, pero no son, ni mucho menos, suficientes para formar al profesorado.

Aparte de la formación adquirida a través de cursos organizados por los sindicatos, el profesorado recurre, a menudo, a los centros de formación específicos. En el año 1988 los actuales Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIES), se conocían como Centros de profesores (CEPS). En los

años noventa ya existían algunos CEPS que contaban con personas responsables de coeducación. En concreto había responsables en las siguientes localidades: Albacete, Avilés, Barañain (Navarra), Fuentes Blancas (Burgos), Cáceres, Calatayud, Cartagena, Castro Urdiales, Ciudad Real, Gijón, Guadalajara, Huesca, León, Logroño, Palencia, Oviedo, Palma de Mallorca, Murcia, Talavera de la Reina, Toledo, Tudela, Valladolid, Zaragoza, Alcorcón, Móstoles y Madrid (Alberdi y Martínez Ten, 1988: 261-264).

En los años sucesivos decayó el interés por la formación en igualdad y en la actualidad, al igual que en el caso de la formación sindical, el conjunto de horas ofrecidas por los CFIES con respecto a la formación en otros campos es insuficiente. No obstante, la capacidad de los CFIES es muy limitada porque la variedad de propuestas dificulta que este tipo de información llegue a la totalidad del profesorado. Las universidades tienen mayor alcance.

Para cuantificar, a grandes rasgos, la formación en temas de género y diversidad afectivo-sexual que ofrecen las universidades españolas hemos analizado la oferta formativa de la Universidad de Valladolid para el curso 2008/9. Recordemos que en la actualidad los planes han sido reformados, pero los de ese curso nos sirven para hacernos una idea de la formación recibida por los actuales titulados. Realizar un estudio exhaustivo de todas las universidades españolas se alejaría de los objetivos de la presente tesis. Hay universidades que han sido pioneras en materia de género, ya mencionadas en el primer capítulo. Cabe destacar el curso FIPS (Formación Inicial del Profesorado de Secundaria) organizado por el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Este curso constaba de cuatrocientas setenta horas y abordaba aspectos generales sobre educación para la igualdad de oportunidades (Correcher, 1992: 85). Pero, en líneas generales, la universidad de Valladolid puede servir como ejemplo representativo de la oferta general en nuestro país.

En las titulaciones de primer y segundo ciclo no se incluyen asignaturas troncales, obligatorias o de libre configuración que aborden específicamente las cuestiones de género. Tampoco en las optativas de la diplomatura de Trabajo Social ni Educación Social. Sólo se ha encontrado una excepción. En el plan de estudios de maestro en educación primaria en el campus de Palencia (recordemos que la escuela universitaria de profesorado de Palencia fue pionera en los estudios de la mujer) se incluyen dos asignaturas de seis créditos que están relacionadas. La primera, de libre configuración, titulada *Historia de los Movimientos Sociales*, cuenta con un apartado dedicado al feminismo; la segunda, titulada *Historia de la Vida Cotidiana*, de carácter optativo, analiza la importancia de la vida cotidiana en la historia de la

sociedad española del siglo XX mediante el estudio del espacio doméstico, familiar, educativo, cultural, laboral y de ocio. Hace hincapié en la condición de las mujeres en la sociedad actual y en las nuevas relaciones establecidas entre géneros finalizando en la cultura del estado de bienestar.

Con respecto a los estudios de doctorado tenemos en la Facultad de Filosofía y Letras la oferta de un título de especialista: *Agentes de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres* organizado por el Departamento de Psicología, Departamento de Geografía y la Cátedra de estudios de Género. Este proyecto ya se ha mencionado en el apartado 5.2. Su objetivo es formar especialistas capaces de elaborar, evaluar y gestionar programas de acción positiva en el ámbito regional, municipal, empresarial y sindical en ONGs y en otras entidades que soliciten sus servicios. En cuanto a los máster ofrecidos en 2008, encontramos uno de *Estudios de Género y Políticas de igualdad*, organizado asimismo por el Departamento de Geografía y la Cátedra de Estudios de Género.

Situación, como se aprecia, bastante aceptable si la comparamos con la de hace quince años. Sin embargo, la oferta no atiende a las necesidades de los y las docentes. El profesorado que imparte clase en todos los niveles cursa estudios diversos en facultades y escuelas universitarias que no ofrecen ningún estudio en materia de género. Muchas generaciones de maestros y maestras no han recibido ningún tipo de formación al respecto. En los últimos años y en el caso concreto del distrito universitario de Valladolid, sólo los maestros y maestras de la especialidad de Primaria que estudiaban en el campus de Palencia la recibieron y no en su totalidad porque no se trataba de asignaturas troncales. La mayoría del profesorado de enseñanza secundaria no ha cursado estudios de magisterio por lo que, teniendo en cuenta los planes de las facultades y escuelas, no habría recibido formación en materia de género.

En cuanto a la formación de los futuros docentes, la Ley 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres establece en su articulado la necesidad de introducir en la enseñanza superior, en los nuevos planes de grado y posgrado, estas materias. Sin embargo, se corre el riesgo de incluirlo de forma genérica, dado que no se concretan competencias ni se señala cómo van a evaluarse. No se generan asignaturas específicas en los planes de estudio (Anguita y Torrego, 2009: 20-22).

En cuanto a la actividad formativa de los centros de profesores se ha realizado, al igual que en el caso universitario, un sondeo en la comunidad castellano leonesa. Estos son los resultados:



**Cuadro 2. Actividades formativas de los CFIES en Castilla y León.  
 Curso 2008/9.**

<b>Palencia</b>	Idiomas, gestión de formación en centros, necesidades educativas, pizarra digital, programas para aprender a aprender.
<b>Burgos</b>	Educación para emprender, herramientas informáticas, aulas europeas (inglés), ciencias para el mundo contemporáneo, Filosofía y ciudadanía, Historia, Matemáticas a través del juego, bibliotecas escolares, seguridad e higiene, alumnado superdotado, mediación escolar, educación para la ciudadanía, educación compensatoria.
<b>Segovia</b>	Matemáticas, formación de alumnos mediadores, aulas europeas, pizarra digital y otras tecnologías, coherencia entre los documentos del Centro.
<b>Valladolid (cfies I y II)</b>	Nuevas tecnologías en ciencias sociales, comprensión lectora, educar para emprender, herramientas multimedia, bilingüismo, educación para la ciudadanía, energía solar y otros.
<b>Salamanca</b>	Prevención de conflictos, nuevas tecnologías (autocad, pizarra digital, blogs), educación para la ciudadanía, lectoescritura.
<b>Zamora</b>	Educación para la ciudadanía, aulas europeas, gestión de la formación en centros de trabajo, educación física, estrategias de comunicación con alumnado extranjero, nuevas tecnologías, didáctica de la programación, arte contemporáneo y prevención de conflictos.
<b>Soria</b>	Matemáticas, deportes, comunicación con alumnado extranjero, nuevas tecnologías, inglés, educación para la ciudadanía I y II, educar para aprender, cambio climático, formación en competencias básicas, español para inmigrantes, bilingüismo.
<b>Ávila</b>	Pizarra digital, desarrollo de las competencias básicas, mediación escolar, bilingüismo.
<b>León</b>	La investigación histórica, cursos de idiomas, <b>igualdad de oportunidades: diagnóstico y estrategias de actuación</b> , elecciones al consejo de centro, nuevas tecnologías. Cooperación al desarrollo, educación, innovación y conocimiento, atención a la diversidad, elecciones al consejo de centro de los CFIES, atención a la diversidad.

Fuente: <http://cfienombredeprovincia.centros.jcyl.es>

Se aprecia claramente, como en los casos anteriores, que la formación en igualdad no es precisamente una prioridad. Sólo el CFIE de León ofrece un curso específico.

## **6. Discriminación y construcción de la Historia y otras Ciencias Sociales.**

Como anunciábamos en la introducción se va a reflexionar sobre el tratamiento de la igualdad en el currículum de la asignatura que nos interesa: la Historia, y de otras ciencias afines.

La base científica de todas las ciencias debemos situarla en Grecia. Las ciencias, incluidas las sociales, han sido concebidas partiendo de postulados falsos:

“...el mismo Aristóteles, juzgado por muchos como la figura intelectual más importante de todos los tiempos, afirmaba en su obra *De Generatione Animalium* que las mujeres eran “hombres mutilados”, seres con muy poca capacidad para razonar. Sorprende y defrauda que las bases absurdas de creencias primitivas como esta, que durante varios milenios propugnaron la inferioridad del género femenino no fuesen desmanteladas por científicos posteriores...” (Alberdi y Rojas, 2005: 97).

En España hay que esperar a finales de la década de los setenta y comienzos de los ochenta para la aparición de estudios sobre las contribuciones femeninas a las Ciencias Sociales, así como para la creación de seminarios universitarios y centros de investigación (Alario, 1993: 85).

Estamos en el siglo XXI. Debe producirse un nuevo concepto de Ciencia que parta de la base de la igualdad de derechos de las personas. Es necesaria la investigación para alcanzar un tratamiento no androcéntrico de las Ciencias Sociales. Varias profesoras de estas materias consideran que, a pesar de los avances, la historia de la vida doméstica no está suficientemente representada y no se reconocen las influencias socio-económicas del ámbito privado. La creación del “conocimiento” se presenta como únicamente masculino (García Colmenares, 1992: 129).

El futuro de la Ciencia pasa por abandonar esos postulados. El fenómeno ya se está produciendo en Psicología, Filosofía, Lingüística, Literatura, Sociología, Medicina, etcétera (Moreno Marimón, 1992: 25-33). En los centros educativos se siguen transmitiendo contenidos con sesgos de género. Ese cambio en los paradigmas científicos debe llegar cuanto antes al currículum.

## **6.1. Análisis de las bases epistemológicas del currículum de Historia en enseñanza secundaria.**

Existe una relación estrecha, según la socióloga Inés Alberdi, entre el patriarcado y la violencia contra las mujeres. En la mayoría de las culturas estudiadas puede analizarse cómo el hombre detenta el poder y mantiene sometida a la mujer.

“El sometimiento de las mujeres no se ejerce únicamente mediante la imposición de la fuerza. Las formas de pensar, de entender las relaciones de género y el comportamiento social de los hombres y de las mujeres explican que se respete un orden social desigual equivalente a la imposición de la fuerza” (Alberdi y Rojas, 2005: 30).

Poco a poco la fuerza se fue sustituyendo por otras formas de dominación. Como analizamos a continuación, el sistema patriarcal puede transmitirse también a través de los conocimientos de Historia ofrecidos al alumnado. Existe una división sexual del conocimiento (Payne, 1993).

### **6.1.1. Género e Historia.**

Durante mucho tiempo los estudios de Historia dejaron al margen a las mujeres. Si hubiéramos considerado esos estudios como fuente fidedigna de conocimiento, hubiéramos pensado que las mujeres no intervinieron en el devenir de los acontecimientos, porque no se encontraba, en los tratados históricos, rastro alguno de sus aportaciones. Sin embargo, es necesario recuperar a la mujer como sujeto de la Historia (Fernández, Juliano, López Cao y Martínez Díez, 2001: 19).

En los años treinta surgieron nuevas corrientes historiográficas: los Annales y la escuela marxista con nuevos objetivos y perspectivas. En ese contexto el historiador Michel Vovelle inició nueva tendencia: la historia de la vida privada, que arrojaba luz sobre algunos hechos de la vida pública de los cuales se había realizado una interpretación parcial. También fue fundamental la nueva concepción de Bloch que propugnaba la Historia total. Así nació la Historia de las mujeres. No se podía estudiar el ámbito privado si no se tenía en cuenta la aportación femenina. Los espacios privados eran los lugares que habían tenido asignados, desde su nacimiento, a lo largo del tiempo. Pablo García Colmenares piensa que todavía no se ha integrado lo “público con lo privado” para lograr una historia integrada (García Colmenares, 1993: 95).

Desde los años cincuenta el historiador catalán Vicens Vives introdujo novedades historiográficas: la historia de: la mujer, la infancia, la familia, la

vida cotidiana, el vestido, la alimentación, la casa, la cultura popular, la muerte, etcétera.

En el proceso de construcción de la Historia apenas intervinieron las mujeres (Ayuso López, 1998), dado que su acceso a la investigación ha estado restringido hasta hace poco tiempo. Las mujeres que escribían Historia eran marginadas. Cuando las mujeres de principios del siglo XX pudieron acceder a estos estudios, se creó para ellas un oficio específico, el de archivera o bibliotecaria. No será hasta finales de siglo cuando las mujeres se incorporen a la investigación histórica (Segura Graiño, 1982: 113). Una de las principales investigadoras feministas fue Sheila Rowbotham.

Entre las fuentes que aparecen en los libros de texto de Geografía e Historia y otras disciplinas, presentes en el área, predominan las fuentes escritas y entre ellas las jurídico-políticas. Los protagonistas son siempre grandes personajes que dirigen las sociedades, así que la mayoría del alumnado ve muy limitada su capacidad de intervenir como sujeto activo en la dinámica social (Hidalgo, Juliano, Roset y Cabe, 2003: 165). La historia de la mujer ha de ser complementaria y no un suplemento. Se reivindica la vuelta a los documentos adoptando la perspectiva de género (Bel, 1998: 12). En los últimos años, poco a poco, han salido a la luz textos escritos por mujeres y la imagen de la sociedad en la que vivieron.

En los años setenta el feminismo rompió con la tendencia de una historia de las mujeres que sólo se interesaba por las figuras notables (reinas, escritoras, científicas...). Era necesario recuperar las contribuciones de personas anónimas. La historia de la mujer se ha ido elaborando a partir de una serie de obras tradicionales de política que han ido derivando en mayor interés hacia temas sociales, económicos y culturales. Se ha intensificado la tendencia a recuperar el pasado de los grupos olvidados (sin historia). Aquí se incluiría también la historia de la homosexualidad, aunque esta última no ha hecho apenas más que iniciarse y todavía, en mayor grado que la historia de las mujeres, se subestima, considerándola puramente anecdótica. La Historia, por ejemplo, ha borrado la existencia de mujeres homosexuales que ha sido catalogada de excepcional y no como intrínseca (Hidalgo et al., 2003: 165).

Según Mary Nash, una de las pioneras de los estudios de historia de las mujeres y del género en España, se han superado esquemas centrados en la victimización y el desafío heroico. Lo que más interesa es la influencia de las mujeres en la construcción de la Historia contemporánea y la relación entre los sexos. En 1991 se fundó la Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres que emprendió el proyecto de publicación de la revista "Arenal" para facilitar la difusión de este tipo de estudios.

A partir de los años setenta en Estados Unidos proliferaron las revistas de estudios femeninos y esa tendencia se extendió a Europa (Duby y Perrot, 1, 1993: 29). A pesar de las deficiencias, es la Historia, junto con la Antropología social, la ciencia que más tempranamente se ha preocupado por la intervención de las mujeres en la construcción del mundo social. En las últimas décadas se ha convertido en área de gran desarrollo en la historiografía nacional e internacional y se han desarrollado varias experiencias didácticas. Por ejemplo, la revista *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales* publica en 1996, en su número siete, un monográfico sobre la mujer y las Ciencias Sociales.

A pesar de los avances, los estudios sobre la historia de las mujeres tuvieron numerosos detractores (Sarah, Scott y Spender, 1993). Fukuyama en los años noventa critica al feminismo y lo cataloga como fundamentalismo peligroso. Acusa a la mujer de la violencia en la sociedad actual por abandonar la casa y no atender a la educación de los hijos (Segura Graño, 1999: 66). En ocasiones, se ha afirmado que es una corriente politizada. Sin embargo, otros autores y sobre todo autoras defienden que esta historia es un paradigma emergente.

La Historia tradicional que se estudia en los centros educativos oculta aportaciones femeninas trascendentales (Spender, 1993: 48). El progreso de la Humanidad, la educación, los cambios sociales... hay que explicarlos teniendo en cuenta a las mujeres.

“Al señalar los objetivos pedagógicos del área de Ciencias Sociales se alude siempre a que se debe estudiar el pasado para comprender el presente. Pues bien, a las niñas no se les proporciona ningún instrumento de análisis que les ayude a comprender su situación específica” (García Colmenares, 1992:149).

Las reformas educativas de los últimos años apenas han modificado los contenidos de Historia. Aparte de poner de relieve a diferentes mujeres es preciso comprender la situación femenina en conjunto. Sigue predominando el “arquetipo viril”, término acuñado por Amparo Moreno, según la cual, en los estudios históricos sigue predominando la adopción de un punto de vista central en el que un tipo determinado de hombre se toma como modelo (Moreno Sardá, 2007). Según la autora, es necesario abandonar el androcentrismo en la Historia (Moreno Sardá, 1987).

En las programaciones oficiales se otorga poca importancia a la cotidianidad salvo en el bloque de mundo actual. La Historia está fundamentalmente orientada a los “grandes acontecimientos”. Los aspectos económicos, sociales y cotidianos son abordados en menor medida, a pesar de la gran revolución que supuso la aparición de la escuela de los Annales y la escuela

marxista a mediados del siglo XX (Benavente y Núñez, 1992: 156). Según algunos autores, no es fácil integrar en el discurso lectivo formas de explicar la Historia que aún no están bien estudiadas ni definidas, por eso se propuso un programa de estudio de historia de las mujeres para impartir en la Escuela Universitaria del Profesorado de Palencia (García Colmenares, 1993: 98-100). El 25 de enero de 1995 se aprobó una asignatura optativa para la Educación Secundaria Obligatoria con el título: “Papeles sociales de mujeres y hombres”, que pretendía transmitir de forma interdisciplinar el paradigma de igualdad (Puleo, 1998). Son pocos los centros donde se ha impartido.

La utilización del masculino genérico deja dudas sobre cuestiones como, por ejemplo, si las mujeres cazaban o no, recogían frutos, influían en las decisiones políticas y educativas, etcétera. Sólo en los últimos años han empezado a aparecer datos sobre la lucha que ha precedido a la conquista de derechos de las mujeres (movimientos de reivindicación, sufragismo, feminismo, etcétera). Para que una mujer apareciera en los libros de Historia debía asumir el patrón masculino. En cuanto a la homosexualidad puede afirmarse que está totalmente ausente de los contenidos de esta materia excepto algunas obras, ya citadas en el primer capítulo, las cuales, por supuesto, no han llegado al currículum de la Historia que se imparte en los institutos.

Las instituciones deben planificar una formación inicial y continua del profesorado que no se limite a una mera sensibilización sobre el tema de la coeducación, sino que contemple el necesario perfeccionamiento específico en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva no sexista. Es muy difícil concienciar sobre la discriminación si no se conocen los orígenes históricos de la misma (Alegría y Cortada, 1992: 129). Según recientes estudios, la mayoría de los y las adolescentes desconoce aspectos básicos de la historia de las mujeres: explotación durante la II Revolución Industrial, reconocimiento de su voto, nacimiento del feminismo al que confunden con sufragismo, etcétera (Díaz Aguado, 2001: 137). Es necesario analizar en las clases cotidianas los factores que han influido en la discriminación de la mujer a lo largo de la Historia: la patrilinealidad (nuestros antecedentes genealógicos femeninos no son tenidos en cuenta), la hipogamia (las mujeres acceden a casarse con hombres de menor status social), la dificultad para acceder a los bienes y recursos, las ideas religiosas, etcétera (Fernández et al., 2001: 40-46). Dependerá de cada profesor o profesora de Historia transmitir estos conocimientos u omitirlos. Lo segundo contribuirá a que la discriminación se perpetúe.

### **6.1.2. Género e Historia del Arte.**

A pesar de la frase de Safo, poetisa del 640 antes de Cristo: “Os aseguro que alguien se acordará de nosotras en el futuro”, muchas artistas permanecieron ocultas en el anonimato, detrás de los nombres de sus padres, maridos o hermanos, realizando obras que luego ellos firmaban y cobraban (Fernández et al., 2001: 104). Como ejemplo de las dificultades encontradas por mujeres artistas tenemos a Camille Claudel, escultora, cuya carrera se vio frustrada por la cobardía de su amante Rodin y del escritor Paul Claudel. Algunas, unas pocas, lograron reconocimiento a costa de renunciar a la familia, llevando una existencia aislada de los hombres. Importante fue la obra de las pintoras Sofonisba Anguissola, Luisa Roldán, Artemisa Gentileschi, Concepción Valdés, Juana Pacheco, Isabel Sánchez y otras muchas cuya obra se resume en la obra de Ángeles Caso: “Las olvidadas” (Caso, 2005: 148-178).

No será hasta el siglo XX cuando prolifere y sea reconocida la obra artística femenina. La Escuela de Bellas Artes de París estaba abierta a las mujeres desde 1900. Usaron el arte como modo de reivindicación y reflejaron a través de sus obras los horrores de las guerras. Hubo artistas que no fueron reconocidas, como en épocas anteriores, pero otras alcanzaron la fama. Mary Cassat, Eva Gonzalès y Berta Morisot destacaron como pintoras impresionistas, Sonia Delaunay como pintora cubista; Remedios Varo, Dorothea Tanning y Frida Kahlo como pintoras surrealistas, Coco Chanel en el campo del estilismo y Lynda Combi o Cyndy Sherman que pusieron en evidencia el androcentrismo en el arte.

A pesar de ello, en general, las vanguardias no supusieron mejora para las mujeres. El cubismo, el surrealismo y el pop-art seguían usando el cuerpo femenino como espejo de los deseos masculinos. La creatividad era considerada exclusivamente masculina y la mujer sólo representaba un elemento desestabilizador. El sexismo ha influido en la clasificación de artes mayores y menores. Según Dolores Juliano, no es que las mujeres construyan obras poco importantes sino que la sociedad cataloga como poco importante cualquier cosa que hagan las mujeres (Hidalgo et al., 2003: 100).

Existen varios trabajos de investigación que analizan la posición de las mujeres en la iconografía artística (Alario, 1997). En dicha iconografía la mujer siempre ha adoptado una posición dualista: ángel/diablo, diosa/animal, vida/muerte, Eva/María. Se le niegan las posiciones intermedias y se refuerza la imagen de la mujer exclusivamente orientada al amor y a la procreación (Fernández Valencia, 1998). En el arte nunca se representan mujeres transgresoras. Se oculta a la mujer trabajadora o artista y a su deseo (Duby y Perrot, 4, 1993: 181-205). “*Nunca se había dado una paradoja tan*

*evidente: la invisibilidad de la mujer en un mundo y una disciplina tan saturada de su imagen”* (Alario, 1993b: 109). Se la representa como fuente de placer dispuesta al otro pero no a sí misma. En los años setenta comienzan a aparecer revistas especializadas en arte y cultura femeninos, surgen historias noveladas de mujeres artistas, aunque siempre es su vida y no sus obras lo que interesa conocer.

En cuanto a la historia de la música, la mujer ha estado presente tanto en la música culta como en la popular. Sin embargo, se ha encontrado con fuertes obstáculos. La historiografía ha olvidado a las mujeres que destacaron (Díaz Fernández, 2002).

Con la aparición del arte moderno, asociado al consumo y la fotografía, no cambió la función de objeto que tenía; incluso puede decirse que se reforzó esa consideración. El cine transmite una imagen estereotipada (Núñez, 1998). Los personajes femeninos que no reprimen sus impulsos sexuales han dado lugar a “la mujer fatal” (Hidalgo et al., 2003: 45). La imagen transmitida por los medios de comunicación tiene gran fuerza para reproducir estereotipos: la bruja, la hechicera, la solterona o la suegra (Alario, 1997). Los desfiles de moda femeninos datan del siglo XIX. El control de su cuerpo ha sido una constante en el Arte y aún lo es en la actualidad (García Monge y Martínez Álvarez, 1997). Los libros de Arte siguen sin incorporar las aportaciones de las mujeres (Martínez y Cao, 1998: 299). Y sin embargo, su fuerza creadora seguirá dando frutos.

### **6.1.3. Género y Geografía.**

Las mujeres intervinieron notablemente en la construcción de la Geografía cuantitativa nacida en Gran Bretaña en la década de los veinte. Ya en el siglo XIX habían destacado las figuras de Mary Somerville, Marion Isabel Newbigin y Eva G. R. Taylor. Alice Mutton formó parte del Instituto de Geógrafos Británico. Pese a ello, el porcentaje de profesoras universitarias de Geografía es muy inferior al de hombres (García Ballesteros, 1982: 120-140).

Al abordar el estudio del espacio, muy pocas veces se tiene en cuenta el factor género; no obstante, esta construcción cultural en torno al sexo biológico condiciona enormemente la organización del mismo. En cualquier núcleo de población se puede observar diferenciaciones en la utilización de los espacios: los locales comerciales, establecimientos médicos, centros educativos y supermercados son espacios femeninos, mientras que los centros de gestión y de producción fabril son masculinos. Y no sólo hay diferencias en cuanto a la utilización de los mismos, sino en cuanto al acceso. Sin embargo, las zonas supuestamente inseguras son menos visitadas



por mujeres. También se aprecian diferencias en cuanto a la organización del tiempo, los ritmos, rutinas y frecuencias tanto en los ámbitos laborales como en los espacios de ocio. El género también influye en el estudio de la Demografía.

La llamada Geografía de género tiene como objetivo hallar las relaciones existentes entre el género y los conceptos claves en esta ciencia: espacio, lugar y naturaleza (Sabaté, Rodríguez Moya y Díaz Muñoz, 1995: 38). Además, busca diferencias territoriales en las funciones y relaciones. Esta rama de la Geografía tuvo su origen en el ámbito francés y anglosajón. Desde un enfoque humanístico se hizo hincapié en las experiencias de la mujer entroncando con la Geografía de la percepción. Se empezaron a estudiar: la situación de la mujer en el mercado de trabajo, el impacto de la separación de espacios, el trabajo doméstico, etcétera. En España se desarrolló en los años ochenta, desde la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Alcalá de Henares. El enfoque de género supuso nueva perspectiva para el estudio de la Geografía de la población, la Geografía rural y la urbana (Alario y Delgado, 1998: 280-285).

Los estudios desarrollados, giran en torno a:

- La situación socio demográfica de las mujeres en el mundo: esperanza de vida, fecundidad, hogares encabezados por mujeres, acceso a la educación, migraciones (en la actualidad se está produciendo la feminización de los flujos migratorios), etcétera.
- Las condiciones de vida y trabajo en los países desarrollados.
- Las condiciones de vida y trabajo en los países periféricos.

En la medida en que varían las relaciones de género, lo harán las relaciones espaciales. El ecofeminismo es la relación entre la teoría feminista y el medio ambiente y sus tesis se centran en las contribuciones de las mujeres en el ámbito medioambiental. Fruto de estas aportaciones surgieron el club “Seikatsu” (Cooperativa de mujeres consumidoras) en los años setenta en Japón, el movimiento “Cinturón Verde”, para fomentar la plantación de árboles, en los años setenta en Kenia y el movimiento “Chipko” (Abrazo a los árboles) nacido en 1973 en una aldea del Himalaya para protestar contra la tala de árboles (Sabaté et al., 1995: 330).

Estos avances en el campo de la Geografía no han llegado a las aulas porque no se incluyen en los currículums. Es necesario estudiar el espacio desde esa perspectiva y acabar con la asignación del espacio interior a las mujeres y el espacio exterior y público a los hombres.

#### **6.1.4. Género y otras materias afines.**

Las disciplinas científicas están marcadas por el androcentrismo, a pesar de que los movimientos feministas lo han puesto en cuestión. No se puede acabar con siglos de predominio absoluto de la noche a la mañana. La Ciencia en un mundo de hombres se ha desarrollado de forma competitiva y, a menudo, supeditada al poder político y religioso (Moreno Marimón, 1992: 25).

“El conjunto de disciplinas que configuran el área de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia tienen en común el aprendizaje de conocimientos pero destaca muy especialmente la transmisión de actitudes y valores” (Hidalgo et al., 2003: 303).

Las Ciencias Sociales y Humanas, en general, contribuyen a perpetuar prejuicios. Los avances en la investigación antropológica siguen sin tenerse en cuenta, en particular los estudios sobre el patriarcado. Estos estudios ponen de manifiesto que existen diferentes comportamientos atribuidos a mujeres y hombres dependiendo de las culturas. Se ha dado a los contenidos de género un carácter “acientífico”. Esta circunstancia ha propiciado una interpretación parcial de hechos y fenómenos.

La Sociología y la Antropología se interpretan con un sesgo sexista (Juliano, 1998: 77). La Economía se analiza como proceso de producción y acumulación de riqueza; no se plantea como medio de satisfacer las necesidades humanas o como sistema de reproducción de la vida social. La actividad laboral de las mujeres pasa a segundo plano. Todo lo que se refiere al modo de producción doméstica no es tenido en cuenta. La Demografía se explica desde la óptica económica; el lado humano de la fecundidad, la natalidad y su control no se tienen en cuenta. Sólo el padre de la Fisiocracia, François Quesnay, concebía la Economía como un ciclo completo en el que los distintos sectores están interrelacionados. Fue el único economista de la época que se acercó a los problemas femeninos (Nemesio, 1982: 190).

La Filosofía se caracteriza por un sexismo habitual, una mujer es mujer en sí misma, no se puede desprender de su condición. Un hombre sólo define su virilidad en la relación con una mujer. El sexismo es muy profundo en los espacios ideológicos y constituye un freno a la adquisición del concepto de lo universal (Amorós, 1982: 56). Los filósofos de todos los tiempos recogen esa idea. Ortega y Gasset subordina el destino de la mujer al del hombre como lo había hecho Aristóteles. Las interpretaciones filosóficas en torno al sexo se basan en esas premisas.

La gran revolución la protagonizó Simone de Beauvoir con “El segundo sexo”: la mujer es fruto del dominio masculino; en sus manos está cambiar ese destino, defender su naturaleza y especificidad para conseguir un espacio común a mujeres y hombres (Puleo, 2001: 22). La Filosofía pocas veces ha considerado a la mujer como sujeto (Duby y Perrot, 5, 1993: 319-357). En cuanto a la Psicología, hay que señalar que la mujer ha sido objeto de interés marginal. Esta ciencia ha contribuido a reforzar estereotipos. Se ha dicho que la mujer no posee un superyó tan fuerte como el hombre y por eso la lógica sólo se atribuye al sexo masculino (Fernández Villanueva, 1982: 82-85).

En los campos científico y técnico ha sido reducida e ignorada. Existen varias investigaciones que lo corroboran (Álvarez Lires y Jiménez Aleixandre, 1992). La historia de la ciencia se ha visto influida por esta circunstancia. Todavía hoy, las mujeres, tienen que demostrar doblemente su valía ante las nuevas tecnologías y sin embargo, se adaptan a ellas con enorme facilidad (Alonso y Gastaudi, 1992). Recordemos que fue una mujer, Ada Byron, la que inventó el lenguaje de programación. En lo que se refiere a las Matemáticas, existe la idea de que las chicas no son aptas para alcanzar el grado de abstracción necesario para entender esta ciencia. No obstante, se ha demostrado que es la actividad con objetos lo que facilita la construcción del pensamiento matemático. La Estadística también está manipulada en este sentido (Busquets, Fernández Nistal y Sastre, 1992). La Historia también debería recuperar la memoria de mujeres como Sophie Germain (1776-1831), Mary Fairfax Somerville (1780-1872), Sonia Kowalewski (1850-1891) y Emmy Noether (1882-1935) que realizaron importantes aportaciones en el campo de las Matemáticas (Pardo Romero, 1992: 177).

La Lengua y la Literatura incorporan numerosos elementos de discriminación. Muy pocas mujeres han formado parte de las academias. En Francia la primera mujer aceptada fue Marguerite Yourcenar en 1980. En la historia de la Literatura, la mujer sigue apareciendo como objeto y no como sujeto creador como en el resto de las manifestaciones artísticas (González Vázquez, 2002). Sin embargo, ha habido importantísimas escritoras a lo largo de la historia: Verónica Franco y Beatriz Galindo en el siglo XVI, hermanas Brönte, Carolina Coronado, George Sand y Emilia Pardo Bazán en el siglo XIX, por citar sólo algunas (Caso, 2000). La Lengua no otorga el mismo significado a las palabras. Las connotaciones encierran diferencias entre lo masculino y lo femenino. La valoración negativa recae sobre lo femenino (Varo Varo, 2002). El uso exclusivo de apellidos oculta los nombres femeninos y la comunicación gestual también es sexista.

La Literatura incorpora biografías que dan prioridad a lo masculino y no estudia la función de los personajes femeninos en las obras. A menudo se repite la misma historia. Cuando una mujer toma contacto con los libros se

pervierte y aparta del buen camino, se vuelve inconformista (Leal, 1992). Para terminar, haremos una breve referencia al Derecho, caracterizado por el menosprecio de la mujer, restringiendo sus derechos y consolidando una relación asimétrica (Iglesias de Ussel y Ruiz Rico, 1982: 143). En cuanto a los idiomas, tradicionalmente se ha considerado que las mujeres tenían mayor capacidad expresiva y comunicativa, sin embargo, a medida que los idiomas son valorados en el mercado laboral, se abandona esa idea.

En la asignatura de cultura clásica no suele analizarse la misoginia griega y romana, a origen de nuestros prejuicios actuales. En definitiva, concluiremos que el androcentrismo está presente en la mayoría de las disciplinas. Pero estos cimientos empiezan a tambalearse.

## **7. Materiales y recursos.**

Los materiales didácticos tienen extraordinaria importancia en la transmisión de una determinada concepción del mundo. El profesorado se apoya en ellos para su trabajo cotidiano. En los últimos años se ha concedido especial protagonismo al uso de materiales diversos que complementan los tradicionales libros de texto. Ha tenido enorme repercusión el desarrollo de las tecnologías multimedia; de ahí que muchos de los recursos que ofrecen las editoriales tienen un formato electrónico.

No obstante, en lo que a la igualdad de oportunidades se refiere, la abundancia de material hace más difícil evaluar el posible sesgo sexista u homófobo. Los contenidos ahora no sólo se transmiten a través de textos, sino de imágenes, sonidos, vídeos, etcétera (Jaramillo, 2001: 42).

En este apartado se pretende enumerar algunos de los materiales elaborados para combatir la desigualdad en las aulas. Desde 1990 ha aparecido multitud de recursos, sobre todo para trabajar la igualdad hombre-mujer, por esa razón, seguramente no se habrá recogido todo lo existente ni hay espacio suficiente para describir con exhaustividad cada uno de los recursos que van a mencionarse. Se trata de ofrecer un panorama general de lo realizado hasta el momento.

### **7.1. Género.**

El Instituto de la Mujer publicó en 2006 una guía de recursos didácticos que recoge algunos ejemplos de materiales elaborados en el marco del proyecto “Intercambia”, al que nos referíamos en apartados anteriores. Para realizar el catálogo se pidió a las Comunidades Autónomas que seleccionasen cinco

publicaciones posteriores al año 2000. Se resumen a continuación las características de dichos materiales (Instituto de la Mujer, 2006b).

En general, se centran en los siguientes temas: la educación afectivo-sexual, la situación actual de las mujeres y la violencia de género, siendo esta última cuestión, la más habitual. Algunos documentos audiovisuales que se proponen se centran en la celebración de días clave como el 25 de noviembre o el 8 de marzo. Otros materiales incluyen reflexiones sobre otros tipos de discriminación como el racismo.

Se proponen obras literarias, cuentos infantiles que reivindican la igualdad entre hombres y mujeres y manuales con consejos para evitar un lenguaje no discriminatorio (Méndez Miras, 2006).

Con respecto al uso no sexista del lenguaje, el Instituto de la Mujer edita unos cds con el título: “Serie lenguaje” en los que se establecen pautas de cambio y se invita a la reflexión (Del Olmo y Méndez Miras, 2003). Se llama la atención sobre el uso de palabras y expresiones con alto contenido sexista y se proponen alternativas (Méndez Miras, 2006). En el lenguaje existen dicotomías entre lo masculino y lo femenino, diferencias semánticas de algunos adjetivos atribuidos a hombres y a mujeres, uso asimétrico de los tratamientos, confusión entre género gramatical y sexo de las personas. También se han estudiado las diferencias existentes entre la forma de comunicarse de las mujeres y de los hombres, los cambios en el tono, los finales ascendentes o descendentes, la libertad en el uso de la lengua, siendo la forma de comunicación masculina la más valorada socialmente (Consejería de Sanidad de Castilla y León, 2006: 149). En el cuaderno correspondiente a Serie lenguaje 1, varias especialistas del campo de la Filología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología y la Historia del Arte incorporan estrategias en relación al género gramatical (Alario y Bengoechea, 2003).

En la línea de los materiales que trabajan la cuestión del lenguaje destaca el cuaderno “Recomendaciones para el uso no sexista de la Lengua” editado por el Ministerio de Educación a finales de los años ochenta, en colaboración con el Instituto de la Mujer. Este cuaderno se concibió como apoyo a la labor de tutoría. Recomienda acciones para orientar a padres y madres a través de seminarios y charlas (MEC, 1988).

Aparte de guías y folletos que recuperan las aportaciones de mujeres importantes en la Historia, encontramos recursos orientados a los ciclos de formación profesional y a la orientación socio-laboral en secundaria. Recordemos que la elección de itinerarios profesionales está muy marcada por el sexo. Otro de los contenidos presentes en estos materiales es el

tratamiento de la mujer en la publicidad. Suelen tener carácter transversal aunque algunos son especialmente adecuados para la asignatura de Ciencias Sociales, por ejemplo:

- “Mujeres en la educación (2001-2006)”: información sobre mujeres que han realizado importantes aportaciones en el campo pedagógico.
- “Mujeres de hoy”: DVD que recoge las experiencias de mujeres que desafían los estereotipos.
- “A partes iguales, unidades didácticas en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria”: se profundiza en el conocimiento de los estereotipos de género y se pretende inculcar la reflexión crítica ante la publicidad y los medios de comunicación.
- “Guía para...un viaje hacia la voz, el trabajo y el voto de las mujeres”: material didáctico multimedia dirigido a alumnado de Educación Secundaria que pretende hacer visible a la mujer en diferentes contextos.
- “Materiales curriculares innova”: colección que pretende introducir en diferentes materias una óptica coeducativa que contempla la educación en valores y las aportaciones de mujeres y hombres a la ciencia y a la educación.
- “Con título. Educar en la igualdad, prevenir la violencia de género”: catálogo de obras plásticas de hombres y mujeres que destaca como la mayoría de artistas expositores en centros de arte son hombres.
- “Cristina de Pizán. La ciudad de las damas 1405-2005: propuestas didácticas para Educación Secundaria: actividades que destacan el protagonismo de las mujeres en la Historia recogiendo la biografía de esta defensora del valor de las mujeres.
- “Materiales para la historia de la mujer en Extremadura”: reflexión sobre la participación de las mujeres en la vida pública.
- “Guía de enfoque de género”: enmarcada dentro de la iniciativa comunitaria Equal, ofrece una serie de términos de igualdad de oportunidades (Instituto de la mujer, 2006b).

Existen trabajos y páginas de internet que recopilan textos sobre la historia de las mujeres; por ejemplo “Otra visión de la Revolución Industrial Británica” (Jaramillo, 2001: 46). También encontramos unidades didácticas sobre la vida cotidiana de las mujeres, aunque se siguen valorando de forma desequilibrada las relaciones de poder político, religioso, económico o social (Alegría y Cortada, 1992: 121). Algunas han sido elaboradas por profesorado de Enseñanza Secundaria; por ejemplo, la unidad titulada: “Sufragismo y feminismo: la lucha por los derechos de la mujer 1789-1944” (Ocaña, 2007).

Debemos recordar que entre los materiales y recursos para una educación no sexista deben incluirse las herramientas proporcionadas por internet.

Aparecen, a menudo, experiencias de mujeres que navegan con frecuencia en la red y la utilizan como sistema de comunicación e intercambio. Aparecen páginas cuyo fin es crear lazos de solidaridad e informar sobre estudios e investigaciones de la mujer (Esteban y Mediavilla, 2001: 5). Aunque esta información no ha sido creada, en un principio, con fines educativos, sí puede utilizarse en el trabajo docente. La página del Instituto de la Mujer ([www.mtas.es](http://www.mtas.es)) consta de nueve apartados que dan paso a otras secciones. A través de ella se puede acceder a organismos de igualdad de diferentes comunidades autónomas y organismos internacionales que actúan en pro de los derechos de la mujer en diferentes ámbitos. Encontramos dos páginas que son especialmente interesantes: <http://www.artefinal.com/20> y <http://www.anys/recucast.html> en la cual se hallan abundantes recursos y <http://www.pangea.org/amcoma> de la asociación de enseñantes para una educación no sexista y <http://educarenigualdad.org>, que proporciona enlaces a diferentes webquest de coeducación para Educación Primaria y Secundaria.

Otros materiales destacados aparecen en las revistas “Cuadernos de educación no sexista” editados por el Instituto de la Mujer y “Cuadernos para la Coeducación” de la Universidad Autónoma de Barcelona. La citada universidad comenzó a publicar materiales elaborados desde 1994 a 1998 a raíz del proyecto “Isatxo”, al que ya se ha hecho mención. En cuanto a la educación afectivo-sexual destacan las carpetas del colectivo Harimaguada de la comunidad canaria cuyo objetivo era ampliar el concepto de sexualidad y analizarlo en sus diferentes dimensiones (Colectivo Harimaguada, 1994). En 1996 el seminario de educación para la paz de la Asociación Pro Derechos Humanos de Madrid diseñó unas unidades didácticas en las que se proponen actividades para trabajar la cuestión de género en enseñanza primaria y secundaria. También existen manuales para concienciar al profesorado (Instituto de la Mujer, 1988c).

Por su parte, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León publica unas carpetas de orientación profesional para la igualdad en las que se proponen actividades como lectura de textos filosóficos y periodísticos, cuestionarios, preguntas sobre películas, gráficos y estadísticas, etcétera (Consejería de educación de la Junta de Castilla y León, 2007). La Dirección General de la Mujer edita materiales destinados a la formación de personas adultas que bien pueden ser utilizados en los centros educativos. Se proporciona información sobre “Red Mujer” que enlaza con los organismos autonómicos y se abordan cuestiones relativas a la familia, la pareja, las nuevas tecnologías, la prevención de la violencia de género, etcétera (Consejería de Sanidad y Bienestar Social, 2000, 2001, 2002, 2002b, 2004, 2006). Se proponen encuestas a personas reales, estudio de libros de texto, fotografías sobre los espacios ocupados en las aulas, etcétera. El Seminario

de Educación no Sexista de la Universidad de Valladolid editó una colección de diez cuadernos temáticos destinados a la formación inicial de los y las docentes. Estos cuadernos han sido publicados en portugués, francés, español e italiano (Suens, 1999: 5).

Otras consejerías, como la de Educación de la Junta de Andalucía, ha editado una guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres, el decálogo para identificar el sexismo en la publicidad, el programa de orientación profesional “Elige” y otros materiales para conmemorar el 8 de marzo.

Habría que añadir a tan larga relación de materiales los de algunas editoriales y las secretarías de la mujer de ciertos sindicatos (Sánchez Llopis, 1995). Entre los materiales audiovisuales citaremos: “La mujer en la publicidad” (1990) que es una recopilación de anuncios de televisión, “Anuncios de televisión del Instituto de la Mujer” (1992), “Mujeres para una época” con testimonios de mujeres de gran relevancia en el movimiento feminista español, “Agresiones” (1986) sobre la violencia de género y sus orígenes socio-culturales y “Macho” (2001) sobre un grupo de hombres frente a la violencia contra la mujer (Consejería de Sanidad de Castilla y León, 2006: 183-4).

## **7.2. Orientación sexual.**

Aunque no pueda hablarse de materiales que trabajen específicamente la cuestión homosexual, desde la reforma educativa de 1990 se reivindica la educación afectivo-sexual relacionándola con la educación en valores (Jackson, 1993), el desarrollo de la autoestima y las habilidades sociales (Bargueño y Calvo, 1998). En esta línea cabe destacar un manual para escolares, publicado un año después, titulado “Aprender a amar desde el aula” de María José Urruzola. En él se aborda la orientación del deseo incluyendo referencias a la homosexualidad (Temas transversales, 1997, 454-456). Dos o tres años más tarde aparecieron las carpetas de educación afectivo-sexual del colectivo Harimaguada, a las que ya nos hemos referido. En ellas se incorpora una unidad dedicada a la orientación sexual, en la segunda carpeta se explican los nuevos tipos de familia, se hacen referencias a la homosexualidad masculina y femenina (Colectivo Harimaguada, 1994: 2, 420-424).

Habría que esperar al siglo XXI para que se publique algún material que pueda servir de apoyo al profesorado que quiera trabajar en las aulas la diversidad afectivo-sexual. El colectivo Xega (colectivo en defensa de los derechos de las personas homosexuales en Asturias) publica en el año 2002 una guía didáctica que comprende un conjunto de unidades, que desde una



perspectiva interdisciplinar introduce el conocimiento de la homosexualidad y el lesbianismo en el alumnado de Educación Secundaria. Este conocimiento es la base, según sus autores, para reducir la homofobia y conseguir la normalización social en el aula.

El material propone once unidades; la primera está dedicada a aclarar los términos: homosexual, bisexual y transexual; las tres siguientes realizan un recorrido histórico hasta la actualidad sobre la concepción de la homosexualidad; en la unidad quinta aparecen aspectos referentes a la lucha por la liberación en los últimos años; la unidad sexta se centra en el Arte; la séptima en la Literatura; la octava en el Cine; la novena en la Música y las dos últimas analizan el debate político y social en la actualidad y la cuestión homosexual en Asturias.

Cada unidad incorpora actividades variadas para el alumnado: documentos para analizar en el aula, propuestas de indagación, trabajos en grupo y actividades complementarias. Se recopilan textos históricos y periodísticos sobre los que se plantean varias cuestiones, generalmente, seguidas de un debate. Las cuestiones están compuestas de definiciones, lecturas, realización de dossiers e informes.

Asimismo, el colectivo Xega recomienda una serie de obras de literatura infantil y juvenil en las que aparece la temática homosexual. En lo que se refiere a la literatura juvenil se trata de historias de adolescentes donde se describen los conflictos en la relación con la familia y con las demás personas (Alonso Elizo, 2002: 50-100). La organización COGAM en Madrid cuenta con materiales pedagógicos a disposición de los centros: documentos audiovisuales, folletos y alguna unidad didáctica.

Existen otros recursos como la unidad didáctica del colectivo EHGAM (Euskal Herriko Gay Askapen Mugimendua), que aborda la cuestión a partir del debate de la película “Beautiful Thing”, una historia de amor entre adolescentes. También existe otra unidad didáctica, elaborada por la Fundación Triángulo de Madrid, en la que se plantean las diferencias existentes en el aula. Se incluye la guía del Consejo de la Juventud en España y numerosos folletos e informes. Este material se elaboró después de descubrir la ausencia casi absoluta de actividades para trabajar directamente con los alumnos y alumnas este tema.

El Servicio Vasco de Atención a Gays, Lesbianas, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales (Berdindu) ha enviado a los colegios e institutos públicos y privados del País Vasco una guía con consejos y pautas prácticas sobre cómo educar a los niños, niñas y jóvenes en materia de homosexualidad. La Asociación Lesbitoria-Gaysteiz Taldea, que gestiona el Servicio Municipal

Énfasis de Vitoria, es la autora de la publicación, y su financiación recae en el Departamento de Justicia, Trabajo y Seguridad Social del Gobierno vasco. Se trata de una guía didáctica para trabajar en el aula, con actividades y sugerencias. Bajo el título 'Es fundamental. Hablar de la homosexualidad en la escuela', la guía está dirigida a todas aquellas personas implicadas en la educación y formación de niños y adolescentes. El material consta de un DVD y una guía didáctica con consejos y sugerencias para poner en marcha estas actividades en los centros educativos (<http://defrentelgtb.superforo.net/actualidad-f10/guia-de-consejos-para-educar-sobre-homosexualidad-t1094.htm>).

Para Educación Primaria existen algunos materiales interesantes como la guía del curso “Cómo tratar la diversidad afectivo-sexual en la infancia” organizado por la Fundación Triángulo con la subvención de la Dirección General del Menor y la Familia de la Junta de Extremadura y con la colaboración de la universidad extremeña.

En Cataluña existe una asociación, sin ánimo de lucro, formada por personas relacionadas con el ámbito educativo (INCLOU) que trabajan la diversidad afectiva y sexual. Denuncian la falta de información y herramientas educativas para fomentar el respeto. Uno de sus objetivos es dotar al profesorado de recursos. En su página web proponen algunos cuadernos, cuentos y guías didácticas para trabajar la diversidad afectivo-sexual. Se incluye alguna guía que trabaja la historia de la represión homosexual y las reacciones ante ella a lo largo de la historia.

Otra unidad didáctica es la que propone la Fundación Triángulo “Historia del movimiento lésbico y gay”. En ella se ofrece un listado de publicaciones periódicas, referencias bibliográficas, material didáctico, obras literarias y películas para el profesorado y el alumnado. A continuación se resume la historia del movimiento en España a partir de 1869, se aborda la relación del movimiento con los medios de comunicación, se explica la diferencia entre orientación sexual del deseo e identidad sexual (Fundación Triángulo, 2007). Angie Simonis publica un manual de estrategias para desmontar estereotipos y mitos desde varias disciplinas de estudio (Simonis, 2006). La federación de enseñanza de Comisiones Obreras y varios profesionales en activo elaboran un libro con recursos para combatir la homofobia en centros escolares (Sánchez Sáinz, 2009). Como se observa, ya se están dando los primeros pasos. Seguramente nos hayamos dejado algunos materiales interesantes al respecto, algunos de los cuales están disponibles en Internet (<http://defrentelgtb.superforo.net/actualidad-f10/guia-de-consejos-para-educar-sobre-homosexualidad-t1094.htm>). Esperemos que en el futuro se siga en esta línea para ayudar al profesorado a transmitir estos contenidos.

## **8. Valoración general.**

Según las más recientes investigaciones, ha habido un notable desarrollo en la evolución del juicio moral de las personas adolescentes. Sus valores han cambiado, a diferencia de los chicos y chicas de otras épocas tienen sobreabundancia de información y el sentimiento de lo justo y lo injusto está ya plenamente forjado a edades tempranas. Sin embargo, sus juicios reproducen peligrosamente las corrientes de opinión dominantes en los medios. Este es el principal obstáculo que les impide desarrollar un criterio propio. La abundancia de información a veces no mejora la formación (Pérez Gómez, 2002). A pesar de las posibilidades y medios, hay ciertos temas de los que no se habla en los centros educativos. La terrible consecuencia es que la mayor parte del alumnado reproduce estereotipos que ya estaban presentes en muchas sociedades y culturas de la antigüedad. Incluso, se puede afirmar que algunas opiniones con respecto a la igualdad son más retrógradas que las de hace treinta años.

Eliminar la discriminación por razón de sexo y de orientación sexual es tarea todavía pendiente. El currículum explícito ha omitido referencias a ello (Scott, 1993). Sólo se han trabajado algunas cuestiones desde la educación afectivo-sexual. Esta constituye un aspecto en el que se debe incidir en los centros educativos. Está en relación con los cambios sociales profundos vividos en los últimos años, que afectan a las relaciones personales y a las actitudes. La educación sexual se ha incorporado en el marco de la educación para la salud (aunque debería atravesar el currículum) y se sigue trabajando de una forma incompleta. Generalmente, en las enseñanzas impartidas en las aulas, la mente se desliga del cuerpo (Instituto de la Mujer, 2005: 11-36). A pesar de ello, ha habido mejoras: se ha incorporado el estudio de la afectividad y los sentimientos ligados a la sexualidad, se fomenta la aceptación del propio cuerpo, se vincula a la igualdad de oportunidades entre niños y niñas y se promueve el bienestar psicológico para evitar conflictos (Jaramillo, 2001: 51).

El alumnado reproduce los estereotipos presentes en la sociedad. Sin embargo, también percibe los cambios. Los estereotipos, según Nicholson, son falsos. Ella defiende que las mujeres tienen las mismas ambiciones que los hombres. Les frena la sociedad, pero no su falta de motivación (Nicholson, 1987: 153). El alumnado se hace preguntas e intuye que lo que ha aprendido hasta el momento no encaja con lo que le rodea. La adolescencia es un periodo crucial de formación de la personalidad y el juicio moral. Los conocimientos se están adquiriendo y los valores se están afianzando o desterrando. El alumnado, en la actualidad, está preparado para ser educado en igualdad y el profesorado tiene la obligación de orientarle para avanzar en la lucha contra la marginación y la discriminación. Debe

transmitir los conocimientos necesarios para combatirlos. Quien se dedica a esta profesión sabe que es frecuente que el alumnado exija respuestas en el aula sobre estas cuestiones. Quizá alguien ajeno al sistema piense que sólo se hacen preguntas de Matemáticas o de Historia, pero no es así. El alumnado necesita referencias morales. El profesorado no debe eludir las respuestas porque lo quiera o no, sigue siendo un modelo de conducta y de pensamiento. Como señala Pedró, los valores cívicos han de tener en los y las profesoras un ejemplo (Pedró, 2003).

Como hemos descrito a lo largo del capítulo el camino es largo pero ya está abierto. Afortunadamente, existe apoyo institucional. En las últimas décadas se han puesto en marcha importantes proyectos que han de servirnos de guía para seguir avanzando.

Los proyectos educativos deben incluir medidas que penalicen conductas discriminatorias hacia otras personas por razón de sexo u orientación sexual. El profesorado es el elemento clave en el cambio. Deberá hacerlo explícito en sus programaciones de aula, deberá sancionar las conductas sexistas y/u homófobas, al igual que cualquier otra manifestación contraria a la tolerancia (xenofobia, racismo, clasismo...). En definitiva, deberá tomarse en serio su responsabilidad formándose adecuadamente y buscando materiales alternativos y complementarios. Las cuestiones de género y orientación sexual no deben ser exclusivas de los contenidos de ciertas materias, deberían tratarse en todas las del currículum.

Todavía queda lejos la escuela coeducativa (Salas, 1997). El sistema debe orientar a las mujeres hacia tareas creativas, dado que el peso de la tradición cultural las impele a la pasividad. Los chicos, por el momento, no lo necesitan, ya están suficientemente motivados para actuar en el ámbito público, a ellos se les debe preparar para integrarse también en el ámbito privado.

Ha habido, en los últimos años, un notable incremento en la producción de materiales educativos diseñados por colectivos de profesorado, destacando los generados en el principado de Asturias, Cataluña y el País Vasco. Pero abordan cuestiones muy generales para ser tratadas de forma transversal. En lo que se refiere a la asignatura de Ciencias Sociales se ha demostrado que las disciplinas en las que se basa el currículum oficial tienen una perspectiva androcéntrica y la orientación sexual ni siquiera es mencionada. Existen recursos específicos para Ciencias Sociales, pero no demasiados, por lo que habrá que esforzarse en este sentido.

Los avances en materia educativa, en lo que se refiere a investigaciones, proyectos y propuesta de materiales, son muy importantes, pero no cabe

duda de que hay que seguir trabajando para concienciar a la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto de que la igualdad es algo por lo que merece la pena luchar. Por eso, la autora de este trabajo después de haber sintetizado las conclusiones de los trabajos de historia de las mujeres y de las personas homosexuales y de investigar sobre el tratamiento actual en materia de género y orientación sexual en el ámbito educativo, ha puesto en marcha sus propias indagaciones con el fin de descubrir si ha habido cambios en las actitudes del alumnado y el profesorado en los últimos diez años. Basándose en ello elabora una propuesta didáctica en el campo de la Historia y la pone en marcha a lo largo de sus clases. La descripción y resultados de dicha propuesta se detallan en los capítulos VI y VII.



“Yo no tengo nada en contra de los homosexuales pero cuanto más lejos mejor”  
(Alumno, 15 años, abril de 2007)

## ***CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y SU DINÁMICA.***

En el siguiente capítulo se describen los instrumentos metodológicos utilizados para resolver las cuestiones que nos interesan. Se sigue una línea metodológica cualitativa o naturalista dado que se considera, como se expondrá, la más adecuada en la investigación educativa. Con estos instrumentos se pretende: identificar los valores predominantes entre los y las adolescentes sobre el género y a la orientación sexual, evaluar su capacidad de altruismo y empatía y descubrir el contraste entre lo que dicen y lo que hacen. En definitiva, interesa detectar el grado de desarrollo de su juicio moral en relación a un problema concreto: la discriminación de carácter sexual. También queremos detectar si existen en su bagaje cultural estereotipos y/o elementos que faciliten mayor tolerancia hacia las mujeres y hacia las personas con orientación sexual minoritaria.

Se han empleado diversos métodos teniendo en cuenta la validez de los mismos para verificar o desterrar las soluciones previas al problema que se quiere resolver. Para ello se ha recurrido al cuestionario, a la observación sistemática en el aula, al planteamiento de dilemas morales, al análisis de las producciones escritas del alumnado y al desarrollo de entrevistas y debates durante la puesta en práctica de un proyecto didáctico específico y complementario al currículum habitual. Se han tomado datos en diversos centros de enseñanza secundaria, inscritos en contextos muy diferentes, tanto del medio urbano como rural, y una amplia muestra de alumnado. El registro del trabajo de campo se ha realizado a modo de diario. Se han resaltado los aspectos significativos (Callejo, 2002: 414).

Para valorar las actitudes del profesorado con respecto al tema que nos ocupa y en qué medida han incidido las campañas en pro de la igualdad en

su práctica docente cotidiana, se emplean, asimismo, técnicas de investigación cualitativa. La pregunta a la que queremos dar respuesta es si se ponen en práctica habitualmente acciones en el aula para promover la igualdad entre hombres y mujeres y la no discriminación por razón de orientación sexual y en concreto, si lo hacen los profesores y profesoras que imparten Historia.

A través de las observaciones fuera del aula, se ha reflexionado sobre las rutinas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Queremos conocer, sobre todo, aquellos hábitos que frenan el avance hacia la igualdad y también averiguar qué estereotipos y tabúes están presentes en la mentalidad del profesorado.

Para descubrir los estereotipos de modo más fiable se ha empleado el registro de anécdotas, dado que, en circunstancias no formales, las personas actúan espontáneamente sin sentirse observadas. Los resultados se han contrastado con los de las observaciones externas y los de las observaciones en dos seminarios de formación. Estos seminarios trataron la discriminación por razón sexual, los antecedentes históricos y algunas acciones educativas para mejorar en este sentido. En ellos, aparte de la revisión de documentos oficiales utilizados habitualmente en los centros educativos, se llevaron a cabo entrevistas y debates con el fin de ahondar en las actitudes al respecto.

La investigación, como expondremos, se ha desarrollado durante varios cursos académicos (del 2004/5 al 2008/9). Se describen pormenorizadamente los periodos empleados, las circunstancias de los y las protagonistas. Se reflexiona sobre la validez y fiabilidad de dichos instrumentos para defender o rebatir las proposiciones iniciales. Se describen los avatares e imprevistos surgidos en el curso de la investigación. Se recurre a la triangulación de método, de fuentes, de tiempo y de contexto. Finalmente, se detalla el proceso de análisis de datos.

## **1. Marco teórico. Metodología cualitativa o naturalista.**

El presente trabajo de investigación se ha basado en la metodología cualitativa dentro de la cual hallamos dos perspectivas: la interpretativa (valoración de los comportamientos de los sujetos) y la crítica (que propone el análisis reflexivo de los diversos tipos de dominación que sufre el ser humano. Aparte de esas dos perspectivas, en la investigación se han tenido en cuenta los paradigmas naturalistas (que priorizan el contexto natural), el constructivista (la realidad no es objetiva sino que se construye), el fenomenológico (se preocupa de la esencia de los fenómenos), el paradigma feminista (que reivindica una manera diferente de percibir el mundo desde la



perspectiva de género) y el paradigma orientado a la práctica (que prioriza la acción sobre la teoría) (Tójar, 2006: 63).

Según Gimeno y Pérez Gómez (1989), tras definir el objeto de investigación y el marco conceptual es necesario establecer los procedimientos metodológicos. La perspectiva cualitativa ha experimentado gran aceptación en las últimas décadas porque se la ha considerado la más idónea para la investigación en determinados campos y en concreto en el educativo. Esta es la razón fundamental para que la tesis se base en dicha perspectiva. La metodología cualitativa posibilita un estudio que vaya más allá de la etnografía, ampliando el campo de análisis, y no es incompatible con el uso de ciertos métodos cuantitativos (Erickson, 1989; Guba, 1989: 150).

Al paradigma naturalista también se le conoce con el nombre de fenomenológico, antropológico o etnográfico. Se diferencia del paradigma racionalista en que considera múltiples realidades, no una sola. El investigador o la investigadora no se separan de las personas investigadas. No intentan demostrar supuestos, sino buscar los que mejor se acomoden a la realidad. En la investigación cualitativa el criterio de relevancia se impone sobre el del rigor. No hay estructura en el diseño sino que se va variando sobre la marcha. No se oculta la realidad, sea cual sea esta (Guba, 1989: 148-150). Se considera la acción de las personas teniendo en cuenta su sentido subjetivo (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006: 30).

En un primer momento la metodología cualitativa tuvo influencia del positivismo (todavía perduran restos, por ejemplo en la fase de planificación), en segundo lugar, se generalizaron los siguientes métodos: estudio de casos (Stake, 1998), métodos biográficos, investigación clínica, etcétera. Poco después empezaron a llamar la atención problemas de género, raza y clases sociales y se establecieron diferencias entre el comportamiento individual y social. Se daba más importancia a las causas que a los acontecimientos. Se iba construyendo la realidad poco a poco (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En el siglo XIX comenzó a desarrollarse la observación participante y en EEUU nació la entrevista en profundidad. En los años treinta del pasado siglo se perdió el interés y en los sesenta resurgieron los métodos cualitativos que fueron utilizados por investigadores educativos. La investigación cualitativa es holística. Trata de comprender a las personas objeto de análisis. Es humanista; todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Se centra en el proceso, en la descripción y en la exploración (Bisquerra, 2004: 277-287).

En el método cualitativo o naturalista “*el educador debe abordar el problema del hecho educativo desde una dimensión fundamentalmente práctica*” (Pérez Serrano, 1994: 13). Existen varias corrientes, pero, sin duda, la que más va a influir en nuestro trabajo es la norteamericana que emplea el trabajo de campo como punto de partida y adquiere información directa y verbal (Walker, 1989).

Este tipo de metodología ha sido denominada de orientación naturalista-interpretativa y en ella el investigador, en este caso la profesora, autora de esta tesis, es el principal instrumento de investigación (Guba, 1989; Woods, 1987). “*Entendemos como evaluación naturalista las observaciones de los fenómenos dentro y en relación con los contextos naturales en que ocurren*” (Ortega, Mínguez y Gil, 1996: 108).

Las características de la investigación cualitativa la hacen especialmente apta para comprender los aspectos educativos dado que se trabaja en un contexto lleno de personas (Goetz y Le Compte, 1988). El paradigma cualitativo enfatiza la naturaleza socialmente construida de la realidad y defiende que el conocimiento no es objetivo ni estable sino intencional y constructivo. Se parte de la realidad de los centros educativos (Santos Guerra, 1990). “*La singularidad de los fenómenos sociales y educativos no puede reducirse a una explicación basada en unas leyes predecibles y controlables*” (Bisquerra, 2004: 25).

Este estudio sigue la perspectiva etnográfica, es decir, se dedica a la observación y comprensión global de los aspectos culturales de un grupo determinado, se detiene en los fenómenos e interpreta significados y funciones de las acciones humanas en un determinado contexto (Delgado y Gutiérrez, 1998: 147; Tójar, 2006: 92-93). También sigue la perspectiva etnometodológica porque considera que la dimensión relevante de la cultura es la que representa un conjunto de estructuras psicológicas que el individuo o un grupo usa para guiar sus acciones (Íbidem.: 100).

La perspectiva de género se imbrica en la investigación cualitativa porque plantea eliminar prejuicios a la hora de acercarse a los fenómenos adoptando diseños flexibles. El empirismo feminista da importancia a la observación, cuestiona los principios metodológicos de las ciencias y mantiene que estas no deben estar al margen de los movimientos para el cambio social. Tiene en cuenta el punto de vista femenino, bastante rico en matices y rompe con la dualidad masculino/femenino (Ordax, 2004: 119-133).

La metodología cualitativa requiere una actitud transdisciplinar. El conocimiento es incluyente; se construye, tiene en cuenta la dimensión histórica y por tanto cambia, se produce en un contexto determinado, es

racional e irracional, reflexivo y a veces implícito, es subjetivo, holístico y fáctico, es decir, que se basa en hechos. En investigación cualitativa se investiga para comprender, interpretar la realidad para después transformarla. Se interesa por los problemas reales (Bisquerra, 2004: 25; Tójar, 2006: 145-151). Se multiplican los puntos de vista, se resalta la experiencia personal como fuente de conocimiento. Se busca combinar el conocimiento moral y político con el empírico, reivindicándose la sabiduría del “corazón”.

## **2. Diseño del estudio. Obtención de datos.**

A continuación describimos las líneas básicas de investigación empleadas y el proceso de recopilación de datos.

### **2.1. Preguntas que se plantean.**

El proceso de investigación ha sido llevado a cabo teniendo en cuenta las respuestas que queríamos obtener. Ya se ha expuesto, a grandes rasgos, el problema de investigación. Concretamos ahora dicho problema, desglosándolo en varias preguntas fundamentales a las que tratamos de dar respuesta (Hopkins, 1989: 67-69). Siguiendo la línea de la investigación etnográfica, los objetivos y estrategias iniciales han sido ampliados y modificados en parte, sobre la marcha, dependiendo de las circunstancias imprevistas con las que nos hemos enfrentado (Goetz y Le Compte, 1988: 16). El paradigma racionalista rechaza las interferencias que puedan producirse. Sin embargo, el paradigma naturalista las aprovecha (Guba, 1989: 151). Aunque el plan inicial no ha variado sustancialmente, se han ido incorporando experiencias que han proporcionado datos complementarios.

Estas preguntas iniciales nos han servido de guía en la aplicación de los distintos métodos. Las cuestiones fueron:

En cuanto al alumnado:

- 1-¿Cuáles son los principales valores detectados en los chicos y chicas de secundaria en las clases observadas?
- 2-¿Cómo es su comportamiento en el aula? ¿Qué relación tienen estas conductas con la aceptación de la diferencia en general y la diferencia de carácter sexual en particular?
- 2-¿Qué prejuicios manifiestan en torno al sexo y a la orientación sexual?

- 3-¿Cuál es su grado de desarrollo moral según los estadios de Kohlberg y Gilligan? ¿Y su capacidad para desarrollar actitudes de tolerancia y solidaridad hacia los problemas que nos ocupan?
- 4-¿Conciben la Historia de forma estática?, ¿Se consideran agentes activos de cambio histórico?
- 5-¿Qué actitudes manifiestan hacia la ampliación de derechos con respecto a la igualdad por razón de sexo y de orientación sexual?
- 6-¿Sus conocimientos de Historia en relación al origen de la discriminación de estos colectivos son suficientes?
- 7-¿Cómo reaccionan cuando se pone en marcha en el aula un proyecto didáctico, poco habitual, con materiales alternativos, que aborda contenidos estrechamente ligados a la asignatura de Historia pero explicados desde la perspectiva de género y considerando la diversidad afectivo-sexual?

En cuanto al profesorado y a la enseñanza de la Historia:

- 1-¿Cuáles son los preconceptos y representaciones en torno al género y a la orientación sexual del profesorado de enseñanza secundaria?
- 2-¿Qué estereotipos se detectan?
- 3-¿Se llevan a cabo proyectos educativos de forma sistemática para fomentar la igualdad?
- 4-¿Se promueve la igualdad por razón de sexo y orientación sexual en la enseñanza de la Historia de acuerdo con los avances legislativos?
- 5-¿Cuáles son sus conocimientos en esta materia? ¿Y la predisposición para incluir cambios en el currículum sobre los temas que nos ocupan?
- 6-¿En qué medida las rutinas en la enseñanza de la Historia entorpecen los avances?
- 7-¿Qué actitudes manifiesta el profesorado con respecto al tratamiento de estas cuestiones en el aula en proyectos alternativos y/o complementarios?

Con estas preguntas ya teníamos acotado nuestro trabajo.

## **2.2. Criterios éticos.**

Entendemos que la investigación debe servir al interés general, no puede estar al margen de la ética (Tójar, 2006: 163). Al elaborar los presupuestos metodológicos y plantear los objetivos nos ha guiado esa premisa. El profesorado debe implicarse en la mejora de la educación y para ello, debe investigar. La investigación debe tener un componente ético (Young, 1993: 148). En esta tesis se reivindica la función moral de la escuela en nuestra sociedad (Ortega, Mínguez y Gil, 1996: 39).

La educación debe estar al servicio de la mejora del bienestar social, debe contribuir a fomentar la colaboración, la libertad y el respeto de los derechos humanos (UNESCO; 1995). No olvidemos que las minorías están en relación con las mayorías y según el “informe Delors” realizado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, las cuatro prioridades de este siglo son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir en comunidad y aprender a ser. Se persigue la igualdad esencial de todos los seres humanos y se apuesta por la solidaridad (Valcárcel, 1991). La escuela debe ser un lugar donde hablar abiertamente de todo (Betto, 2002). No debe tomar partido político y ha de ser concebida como servicio público. Es decir, la escuela ha de estar al servicio de todas las personas. La escuela debe ser crítica ante las injusticias.

Este estudio parte de una perspectiva humanista y una preocupación real sobre un problema observado cotidianamente en el contexto escolar. Algunos criterios éticos que se han tenido en cuenta durante la investigación han sido: evaluar la aceptabilidad de lo que se proponía investigar, establecer y mantener una práctica ética durante la investigación, informar a las personas que participaron de las características de la investigación, establecer una relación sincera y honesta con ellas, respetar la libertad individual, establecer un acuerdo entre investigadora y participantes, informar de los resultados de la investigación y de cómo iban a ser utilizados y mantener la confidencialidad de la información recogida (Bisquerra, 2004: 84). En todo momento se han respetado las ideas y creencias de las personas implicadas. Se ha preservado siempre su anonimato.

El profesorado debe ofrecer varias alternativas, exponer sus propias creencias, contrastarlas con otras y proporcionar opciones al alumnado para que decida libremente. Debe ayudarlo a enfrentarse con conflictos de valores (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979: 20-21). La investigadora siguió esas pautas exponiendo hechos reales, ofreciendo diferentes puntos de vista. Se establecieron relaciones de cooperación con los participantes en el estudio (Pérez Serrano, 1994; Rodríguez Gil y García, 1999).

Tanto el alumnado como el profesorado, protagonistas de nuestras narraciones, fueron informados de los objetivos de la investigación y colaboraron voluntariamente. Era necesaria una negociación previa con las personas intervinientes durante el trabajo de campo (Tójar, 2006: 201-202). Iremos describiendo con cada instrumento cómo se llevó a cabo dicha negociación. Tras haber sondeado los resultados (en encuestas, diarios, anécdotas, entrevistas, debates...) se les informó, a grandes rasgos, de los mismos. En los diarios se ha expuesto de forma fidedigna lo acaecido en el aula (ver anexos II, III y V). Se informó a la dirección de los centros de las acciones emprendidas. Asimismo, en su puesta en práctica en el aula, se

respetaron las decisiones colegiadas en cuanto a métodos, materiales y recursos empleados. Nunca se llevaron a cabo acciones al margen de los proyectos educativos ni de las programaciones. Se pretendía enriquecer el currículum sin que ello supusiera impedimento alguno para tratar el resto de contenidos en el aula.

La investigadora y sus colaboradores (fundamentalmente el director y codirectora de esta tesis) no pueden prescindir de una postura moral y se ponen de parte de las personas marginadas, de las principales víctimas de la desigualdad. Se intenta mejorar la aceptación social hacia determinados colectivos, no sólo para defender los intereses de los más “débiles” sino para enriquecer la calidad humana de todas las personas integrantes del grupo.

### **2.3. Instrumentos. Justificación de su empleo y fases.**

En los siguientes apartados se detalla el procedimiento seguido en el curso de la investigación. Se justifica el empleo de cada instrumento en función de los objetivos perseguidos y se describen sus características. Asimismo, se alude al contexto y se explica la función de cada persona implicada en la investigación: alumnado, profesorado, colaboradores/as e investigadora.

Este estudio se ha planteado dos cuestiones bien diferenciadas: análisis de las actitudes del alumnado y del profesorado. Se establecieron dos fases: la primera, anterior a la intervención docente y la segunda simultánea a dicha intervención. En la primera, la profesora tomaba notas sobre comportamientos y actitudes sin llevar a cabo ninguna medida específica o alternativa. Todo lo más, sugería algunos temas a lo largo de las clases para sondear opiniones entre los y las adolescentes. Al mismo tiempo, se ponían en marcha estrategias para valorar las actitudes y conocimientos del profesorado.

La segunda fase, en un principio, se concibió como colofón a la investigación. Progresivamente fue alargándose en el tiempo hasta constituir una segunda parte bien delimitada. Se había diseñado un proyecto didáctico alternativo sobre el origen de la discriminación de las mujeres y los homosexuales a lo largo de la historia. Con su puesta en práctica se buscaba fundamentalmente, estudiar las reacciones del alumnado ante esta propuesta. Por otra parte, se organizaron dos seminarios de formación, destinados al profesorado, sobre la misma temática para evaluar sus actitudes después de la intervención docente.

La marcha de la investigación puso de manifiesto que la segunda fase ofrecía más información de la esperada. Se obtuvieron numerosos datos sobre actitudes del alumnado y del profesorado, que ya habían sido observadas en

la fase anterior, pero que no podían contrastarse adecuadamente. Además, los nuevos datos permitían descubrir la evolución de unas ideas preconcebidas sobre ciertas cuestiones. Se iba construyendo, sobre esas ideas, un pensamiento más elaborado. Con la puesta en práctica del proyecto didáctico no se pretendía valorar actitudes del profesorado y sin embargo, circunstancias inesperadas proporcionaron datos de gran interés que permitieron enriquecer y matizar las conclusiones extraídas durante los seminarios. Veamos lo que sucedió.

### **2.3.1. Valoración de actitudes y conocimientos del alumnado antes de la intervención docente.**

En este apartado se describen los principales instrumentos utilizados para analizar los preconceptos, representaciones y actitudes del alumnado sobre las cuestiones que nos atañen en la fase previa a la intervención docente.

#### **2.3.1.1. Cuestionario. Descripción, objetivos y muestra.**

El cuestionario es una forma de encuesta caracterizada por la ausencia de encuestador. Se trata de un conjunto, no muy extenso, de preguntas fácilmente comprensibles. Aunque no es propiamente un instrumento de investigación etnográfica, se puede utilizar para recoger información generalizada sobre una amplia muestra (Santos Guerra, 1990: 87).

Otra definición de cuestionario es: conjunto de preguntas escritas que deben traducir los objetivos de investigación. Debe procurar que la información de él obtenida sea útil posteriormente (De Lara y Ballesteros, 2001: 303).

Tradicionalmente se ha considerado el cuestionario como un instrumento de carácter cuantitativo, sin embargo, no es exactamente así. Ordax en su tesis justifica su uso porque, a pesar de ser un medio cerrado, era la forma más adecuada de recibir información generalizada (Ordax, 2004: 140). La investigación cualitativa no ha de ser incompatible con la cuantitativa (Guba, 1989: 150). El cuestionario presta servicio a la investigación cualitativa si: explora ideas y creencias permitiendo sondear opiniones, se complementa con otras técnicas y se basa en experiencias previas. No sirve para tratar problemas que exijan profunda reflexión. No obstante, las preguntas de respuesta abierta proporcionan información cualitativa, por ejemplo la petición de justificación de respuesta (Rodríguez, Gil y García, 1999: 186-194). Debe haber opciones estructuradas y no estructuradas.

En nuestro caso tuvo lugar, además, un hecho curioso. Al entregar los cuestionarios al alumnado se producían una serie de comentarios entre el profesorado, lo suficientemente interesantes como para formar parte del

registro anecdótico. Luego, sin pretenderlo, fue un instrumento de investigación cualitativa. Además, estaba previsto combinarlo con otros métodos.

Este instrumento nos pareció óptimo para realizar una aproximación previa a las opiniones del alumnado sobre las cuestiones que nos interesaban. El cuestionario, que a continuación se presenta, fue elaborado a lo largo del curso 2005/6. No se trataba de profundizar en los preconceptos y representaciones acerca de la cuestión de género y orientación sexual, sino de obtener una información general sobre sus ideas en torno a esas cuestiones, en una muestra amplia.

Las preguntas del cuestionario han de ser redactadas de forma sencilla, sin ambigüedades, intentando obtener de las respuestas la máxima información (Bolívar, 1995: 138). Se evitaron palabras abstractas y enunciados negativos. Las preguntas no eran indiscretas ni sugerían respuestas (Martínez Olmo, 2002: 22). Las preguntas propuestas trataban de responder a algunos de los interrogantes del apartado 2.1. En concreto, se pretendía detectar valores entre el alumnado, prejuicios con respecto a las mujeres y las personas homosexuales, conocimientos históricos relacionados con estas personas, capacidad de empatía, etcétera.

En los cuestionarios se suelen combinar las preguntas estructuradas (cerradas) con las no estructuradas (abiertas) (De Lara y Ballesteros, 2001: 304-307). En nuestra encuesta, en ocasiones se ofrecían respuestas cerradas con opciones múltiples y se pedía la razón explicativa de dicha opción (Rodríguez, Gil y García, 1999: 188). Sólo la segunda pregunta, que pedía una definición de los derechos humanos, es exclusivamente de respuesta abierta. En ella se dejaba al encuestado que contestase con la extensión y la forma que desease (Santos Guerra, 1990: 86). Era previsible que esta cuestión no fuera contestada por buena parte del alumnado, a pesar de insistir en ello. Por esa razón íbamos a obtener fundamentalmente información cuantitativa a excepción de las anécdotas mencionadas anteriormente. En la elaboración de las preguntas se procuró que las respuestas de unas no influyesen en las siguientes, partiendo de temas generales a específicos. Es decir que se inicia con preguntas más fáciles de responder (De Lara y Ballesteros, 2001: 309). Se siguieron los cinco pasos recomendados en la elaboración: primero, decidir qué información se necesitaba; segundo redactar las preguntas e instrucciones y tercero, diseñar el aspecto formal (Martínez Olmo, 2002: 19).

Se habían incluido preguntas de opinión (octava, novena, décima, décimo tercera y décimo cuarta), de opciones personales y valores (primera, tercera, cuarta, quinta, sexta, séptima y décimo novena) y de conocimientos en



relación con los temas que nos ocupaban (segunda, duodécima, décimo quinta, décimo sexta, décimo séptima y décimo octava).

Las primeras preguntas (de la primera a la séptima) tenían como objetivo observar el desarrollo moral en los y las adolescentes y detectar alguno de sus valores predominantes. Siguiendo los estadios de Kohlberg, se trataba de comprobar si eran capaces de superar la moralidad convencional (estadios tercero y cuarto) correspondientes al sometimiento a reglas y habían pasado a una moralidad autónoma (estadios quinto y sexto) en la que el individuo es capaz de reconocer las reglas morales que subyacen bajo las convenciones (Kohlberg, 1987: 88-89). Tanto el estudio del desarrollo moral como la elaboración de juicios morales habría que investigarla con cuestionarios más específicos y otros métodos, pero parecía suficiente para una primera toma de contacto. Para reflexionar sobre ello se utilizaría una estrategia más adecuada: los dilemas.

La octava pregunta pretendía valorar el clima del centro en el que se estaba trabajando. Las siguientes (de la novena a la décimo cuarta) estaban encaminadas a examinar la toma de postura ante la discriminación de dos colectivos en concreto (la mujer y las personas homosexuales). Las últimas abordan la discriminación y construcción de la historia. Con ellas, se quería averiguar la concepción que el alumnado poseía sobre las transformaciones históricas, si otorgaba importancia a las revoluciones “desde abajo” (sociales) y si se sentía parte activa en el devenir de los acontecimientos. Las preguntas de conocimientos nos permitirían hacer una valoración previa de la información que chicos y chicas poseían sobre cuestiones históricas en relación al género y a la orientación sexual. Se tuvo en cuenta que las preguntas, que requieren alto grado de conocimiento a personas con poca formación en ese ámbito, no deben ser numerosas (Rodríguez, Gil y García, 1999: 196).

La autora del cuestionario consultó al director y codirectora de la tesis antes de ponerlo en práctica. El cuestionario fue valorado por personas expertas y se puso a prueba entre una pequeña muestra de adolescentes, antes de distribuirlo en los institutos. Queríamos asegurarnos de que las preguntas eran comprensibles, adecuadas en estos niveles y que se adecuaban a los fines de la investigación. Es conveniente aplicar este tipo de cuestionarios con una muestra piloto (De Lara y Ballesteros, 2001: 313; Rodríguez, Gil y García, 1999: 195). He aquí el cuestionario que finalmente obtuvo el visto bueno:

**1-De las diferentes cualidades de una persona ¿Cuál valoras más?**

- a) El aspecto físico.
- b) La inteligencia.
- c) La forma de ser, el comportamiento.
- d) La educación.

**2-¿Qué son los derechos humanos?**

**3-¿Te preocupan los problemas de los demás?**

- a) Siempre
- b) Con frecuencia
- c) A veces
- d) Nunca

**4-¿Consideras que a los demás les preocupan tus problemas?**

- a) Siempre
- b) Con frecuencia
- c) A veces
- d) Nunca

**5-¿Ayudarías desinteresadamente a un compañero o compañera que recibe un trato injusto o degradante?**

- a) Sí
- b) No

**6- Si la respuesta es sí, ¿Por qué lo harías?**

- a) Porque me siento mejor.
- b) Por agradar a mis padres, profesores/as y amigos/as.
- c) Por otras razones. Explica cuál.

**7-Si la respuesta es no ¿Por qué?**

- a) Porque se lo tiene merecido.
- b) Porque no quiero problemas.
- c) Por otras razones. Explica cuál.

**8- Según tu opinión, las siguientes afirmaciones ¿Son verdaderas o falsas?**

- a) En el instituto se hacen muchos amigos/as.
- b) Todos somos iguales en el instituto, nadie discrimina a nadie.
- c) Cada uno tiene sus problemas, los de los demás no importan.
- d) Algunos compañeros/as se burlan y marginan a otros/as.
- e) Se producen enfrentamientos entre compañeros/as de clase.

**9-¿Crees que las mujeres están discriminadas en la sociedad en la que vives?**

- a) Sí
- b) No
- ¿Por qué razón?

**10-¿Crees que los homosexuales están discriminados en la sociedad en la que vives?**

- a) Sí
  - b) No
- ¿Por qué razón?

**11-En caso de pertenecer a alguno de estos grupos ¿Te sientes discriminado o discriminada?**

- a) Sí
  - b) No
- ¿Por qué razón?

**12-A continuación encontrarás una serie de términos. Di si conoces lo que significa cada uno de ellos, si tienes duda sobre su significado o si desconoces qué significan**

- a) Sexismo
- b) Homofobia
- c) Acoso moral (bullying)
- d) Machismo
- e) Feminismo
- f) Familia homoparental
- g) Pareja de hecho
- i) Familia monoparental.

**13- Con qué opciones te identificas más a) o b), pon una cruz.**

a) Las mujeres están menos capacitadas que los hombres por esa razón sólo deben desempeñar determinadas tareas.	b) A pesar de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres ambos pueden desempeñar las mismas tareas para el desarrollo de la sociedad.
a) Los homosexuales son menos numerosos que las heterosexuales, no pueden tener, por tanto, los mismos derechos.	b) Los homosexuales han de tener los mismos deberes y derechos que las personas heterosexuales.
a) Las mujeres son más sensibles que los hombres.	b) La sensibilidad de una persona no depende de su sexo.
a) Los hombres deben proteger a las mujeres ya que éstas son más débiles.	b) Los hombres y las mujeres deben apoyarse y ayudarse entre sí.

**14-¿A lo largo de la historia se han producido situaciones de desigualdad? ¿Piensas que hemos avanzado en ese aspecto? Razona tu respuesta.**

- a) Sí
- b) No

**15- De las siguientes opciones ¿Cuál te parece más correcta?**

- a) La sociedad cambia a lo largo de la historia a causa de los acuerdos y tratados realizados entre los grandes dirigentes de los países más poderosos.
- b) La sociedad cambia a lo largo de la historia debido a las revoluciones protagonizadas por gente corriente.
- c) La sociedad no cambia.

**16- Cita dos personajes masculinos que hayan destacado o destaquen en:**

Política (actual)	1.	2.
Historia	1.	2.
Arte	1.	2.

**17-Cita dos personajes femeninos que hayan destacado en:**

Política (actual)	1.	2.
Historia	1.	2.
Arte	1.	2.

**18-Cita dos personajes homosexuales que hayan destacado en:**

Política (actual)	1.	2.
Historia	1.	2.
Arte	1.	2.

**19-¿Estarías dispuesto a (Sí o no)?:**

- a) Participar en un encierro.
- b) Ir a una manifestación
- c) Formar parte de una asociación estudiantil, vecinal o política.
- d) Desempeñar tareas como voluntario.

Todo cuestionario debe llevar un título que resuma el tema central sobre el que se busca información. El título fue: *cuestionario sobre opiniones del alumnado relativas a las diferencias*. Al final se agradecía la colaboración; se preguntaba la edad, el sexo, el curso y el centro de la persona encuestada. El director de esta tesis sugirió que al cuestionario debía tener un formato más adecuado (Rodríguez, Gil y García, 1999: 191-192). Se agruparon en una sola las preguntas tercera y cuarta; quinta, sexta y séptima y novena,

décima y undécima. De forma que la encuesta presentada constaba de trece preguntas en total (ver anexo I). Pensábamos que de esta forma sería más sencillo completarlo. Se calculó que tardarían unos treinta minutos como máximo, dependiendo de la edad del alumnado (no se recomienda más tiempo).

El director y la codirectora de esta tesis propusieron que la muestra fuera suficientemente amplia; por ello un centro solo no era suficiente. El cuestionario se pasó en dos centros de educación secundaria de características muy diferentes. Eran los centros donde la investigadora trabajaba en esos momentos. Durante el curso 2005/6 se sondeó la opinión en un instituto ubicado en el centro del núcleo urbano de una capital de provincia. Un centro en el que entonces estaban matriculados unos cuatrocientos alumnos y alumnas, la mitad de los cuales cursaban ciclos de Formación Profesional. La enseñanza secundaria obligatoria constaba de dos líneas: dos cursos de primero, segundo, tercero y cuarto. Había un Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y otro Tecnológico.

Se consideró conveniente centrarse en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Es decir, el cuestionario se fue entregando, a lo largo del curso, a doscientos adolescentes. Los grupos no eran excesivamente numerosos, especialmente a partir de tercero. El alumnado procedía, en su mayoría, de un barrio periférico de la ciudad con un nivel socio-cultural medio. No había problemas de disciplina general y la mayor parte de los chicos y chicas conseguía el título de graduado en Educación Secundaria. Al terminar, tanto aquellas personas que optaban por el Bachillerato como las que se matriculaban en los ciclos formativos, permanecían en el centro salvo contadas excepciones. Es importante señalar que había en el instituto alto porcentaje de alumnado inmigrante, en torno al 20 %. La dirección promovía numerosas acciones y actividades conjuntas. El equipo directivo estaba compuesto por dos hombres y dos mujeres siendo una de ellas la máxima responsable como directora (centro A).

Durante el curso 2006/7 la investigadora fue destinada a otro instituto. Esta vez se trataba de un centro ubicado en una zona rural con dos líneas, al igual que el anterior. También aquí se impartían ciclos de Formación Profesional. Se trataba de un centro del norte de Castilla y León. La procedencia del alumnado era de los pueblos limítrofes a la localidad (núcleos menores de mil habitantes) y el contexto socio-cultural, bajo. El porcentaje de alumnado inmigrante se situaba alrededor del 1 %. El índice de abandono temprano de los estudios era elevado a diferencia del centro anterior. Los problemas de disciplina, sin llegar a ser graves, eran más habituales, por ello, el equipo docente se esforzaba continuamente en mejorar el plan de convivencia. La dirección no promovía apenas actividades. El equipo directivo estaba

formado entonces por tres hombres y una mujer. De la dirección se encargaba uno de los profesores (centro B). El cuestionario se pasó al alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato (a ciento setenta chicos y chicas en total).

Con la elección de una muestra perteneciente a dos centros tan alejados geográficamente se garantizaba la diversa procedencia del alumnado así como la diversidad de expectativas y contextos sociales. Sin embargo, en una primera lectura de las respuestas no se percibió ninguna diferencia significativa entre los centros educativos. Tampoco se detectaron con respecto al sexo del alumnado, por lo que no iban a considerarse como variables objeto de estudio. Se informó a la dirección de los centros de la intención de sondear la opinión del alumnado; se dejó copia del cuestionario en los respectivos departamentos de orientación; se explicó la finalidad de la encuesta. Se solicitó la colaboración de algunas profesoras y profesores para poder acceder a todos los grupos. Antes de presentar el cuestionario al alumnado se le informó de los objetivos del mismo, se dieron las instrucciones oportunas y se resolvieron dudas (De Lara y Ballesteros, 2001: 313; Martínez Olmo, 2002: 23). Siguiendo la línea de la metodología comunicativa crítica es necesario mantener un diálogo antes de la puesta en práctica de los instrumentos con las personas implicadas (Gómez et al., 2006: 85).

No hubo ningún cambio ni interrupciones de las clases ordinarias dado que se aprovecharon ausencias de profesorado (horas de guardia y algunas horas de tutoría). No hubo impedimentos, aunque sí se produjeron algunas dificultades.

Hubiera sido deseable que el alumnado registrase las respuestas en un programa informático, a través de Internet, al que nos referiremos en el análisis de los datos obtenidos. Pero el aula de informática no estaba siempre disponible por lo que se hizo manualmente. La profesora introdujo posteriormente las respuestas, una a una, en el programa. Una vez sondeados los primeros resultados se informó al alumnado de los mismos con ayuda del profesorado que había colaborado al pasar el cuestionario (De Lara y Ballesteros, 2001: 310).

### **2.3.1.2. Diarios de observaciones: en el aula y fuera del aula. Objetivos y circunstancias.**

La observación es una de las técnicas cualitativas más utilizada. En ella, se requiere la atención sobre un objeto, tema o grupo de individuos. Permite obtener información sobre un fenómeno tal y como este se produce. La observación se muestra esencial para diagnosticar lo cotidiano (Anguera,

1985; Callejo, 2002: 410; Rodríguez, Gil y García, 1999: 165). La observación en sus diversas formas es el instrumento más adecuado para evaluar actitudes. Tiene la ventaja de que no requiere especiales contextos y no está limitada temporalmente. Se centra en conductas, tanto verbales como gestuales. Para observar hay que focalizar la visión desde un marco conceptual y unos intereses (Bolívar, 1995: 113-118).

“Observar es también una clase de mirada. Es un acto de voluntad consciente que selecciona una zona de la realidad para ver algo. Pero la mirada que observa no es vigía, centinela o carcelero. El ojo que observa busca en el entorno pero no prescinde de él” (Guasch, 2002: 10).

Las observaciones permiten extraer conclusiones sobre comportamientos sociales. Deben estar planificadas de antemano: objetivos, fases, lugares y personas (Woods, 1987: 49). Existen dos tipos principales de observación: la observación participante y la no participante. En la primera, el investigador se introduce e involucra en la comunidad o grupo que quiere estudiar. Debe estar familiarizado con el lenguaje de las personas a las que observa (Goetz y Le Compte, 1988: 126). Según palabras de Óscar Guash, el resultado de la observación participante es la etnografía (Guasch, 2002: 12). Era, por tanto, la técnica que mejor se adaptaba a las circunstancias de la investigadora. Su vida profesional se desarrolla en contacto permanente con el alumnado adolescente. La profesora está familiarizada con los comportamientos propios de los chicos y chicas de estas edades. Participa a lo largo de las clases en la vida del grupo actuando, no solo como profesora, sino como dinamizadora del grupo al que imparte docencia. “*La observación participante implica, por tanto, el dominio de una serie de habilidades sociales a las que deben sumarse las propias de cualquier observador*” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 165). Es necesario conocer las reglas que existen entre los y las adolescentes. “*Las normas del grupo de iguales, en particular entre adolescentes afectan las actitudes y conductas del alumnado incluso antes de que entren en clase*” (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979: 143).

La investigadora no puede, por tanto, permanecer al margen durante sus horas de clase de las pautas de comportamiento del grupo adolescente. Esta situación le proporciona una posición privilegiada para observar conductas y actitudes y evaluar conocimientos (Anguera, 1985: 6). Se tuvo en cuenta que la observación del alumnado es positiva porque proporciona una representación de la realidad.

“Para el proceso del método etnográfico el investigador educativo, en principio ajeno al contexto de estudio, mediante la permanencia de forma prolongada, ha de sumergirse en esa nueva cultura para él y convertirse, en la medida de lo posible, en una especie de nativo más,

que comparte los referentes claves, los esquemas de relaciones, valores y los hábitos implícitos” (Tójar, 2006: 94).

Por otro lado, la investigadora estaba interesada, además, en observar los comportamientos en aulas en las que ella no fuera la profesora; por esa razón, en este estudio también se ha utilizado la observación externa o no participante, sobre la que haremos referencia más adelante. Aparte de observar los comportamientos del alumnado, se pretendía analizar rutinas docentes. Se hará referencia a ello en el apartado 2.3.3.1.

Hemos señalado que en la observación interna o participante, el observador interviene en la vida del grupo, estableciendo contacto con él, siendo finalmente un proceso poco formalizado y flexible (Delgado y Gutiérrez, 1998: 143; Guasch, 2002: 38; Pérez Serrano, 1994: 23). La profesora, en ciertas horas de clase observaba conductas relacionadas con su investigación y posteriormente realizaba anotaciones. Estos apuntes se registraron de una forma narrada (Bolívar, 1995: 155). *“Fundamentalmente la observación participante es la integración del observador en el espacio de la comunidad observada”* (Callejo, 2002: 413).

La observación permite valorar la conducta de los individuos, al margen de su forma particular de interpretar los hechos (Rodríguez, Gil y García, 1999: 149). Es decir, si preguntásemos a los propios alumnos o alumnas sobre su conducta, nos darían una información parcial.

“También la observación se muestra como un método esencial en la investigación cuando una persona o un grupo objeto de estudio tienen dificultades o no desean manifestarse en relación con ciertos hechos, bien porque eso pondría en peligro su propio status dentro del grupo, bien porque se sienten incómodos ante una persona que les pregunta sobre determinadas conductas difíciles de explicar” (Íbidem: 150).

En la etapa adolescente los individuos son muy vulnerables ante las opiniones del grupo de iguales. Como ya es conocido, existen grandes diferencias entre su comportamiento individual y grupal.

Se llevaron a cabo observaciones alrededor de un protocolo (recordemos que se recomienda realizar una planificación previa). Es decir, la estrategia tenía un carácter deliberado. *“A veces es útil construir una escala con los indicadores que nos interese observar”* (Íbidem, 1995: 120). Se había creado un sistema intencionado y sistemático. Este protocolo, elaborado a modo de pauta de observación, será descrito al referirnos a los objetivos de nuestra observación. No obstante, el guión se utilizó con amplio margen de flexibilidad. El procedimiento seguido fue el de las notas de campo. Se creó un clima de confianza y se pusieron en práctica estrategias y habilidades



sociales. El observador, en este caso la observadora, intervino en ocasiones para instar al alumnado a colaborar. Según Woods la aplicación correcta de esta técnica requiere gran esfuerzo y atención (Woods, 1987: 50).

La información se fue registrando para posibles revisiones. Las descripciones realizadas utilizan un lenguaje sencillo, como se recomienda en la investigación con estudio de casos (Stake, 1998). Aunque no era un estudio de casos, esta premisa era igualmente válida. Poco a poco, la observadora aumentó su capacidad de percepción sobre las informaciones de interés. Este método resultó eficaz para descubrir los conceptos y representaciones del alumnado así como sus comportamientos en público.

Se llevó a cabo una observación continua y persistente para garantizar la credibilidad y la transferibilidad, es decir, para que se pudieran extrapolar los resultados a otros contextos (Pérez Serrano, 1994: 91). Esta cuestión la trataremos más en detalle en el último apartado de este capítulo.

La técnica empleada para garantizar esa continuidad fue el diario (ver anexos II y III). Se trata de una estrategia de observación que registra cambios a través del tiempo. Según Zabalza, estudioso de este método de investigación, los diarios ayudan al profesorado a reflexionar sobre su práctica y a introducir la acción. Al escribirlos, se estructura, sintetiza y analiza la información (Zabalza, 1988). Es importante que en ellos se recojan sentimientos y tomas de posición. Estos documentos informan, refuerzan y describen la evolución porque los hechos se narran longitudinalmente y favorecen la reflexión (Rodríguez, Gil y García, 1999: 163). De ahí que se haya considerado un excelente instrumento para investigar en el aula (Pérez Serrano, 1994: 47). Tiene, por tanto, carácter introspectivo (Santos Guerra, 1990: 187). Los diarios...

“...pueden ser un modo útil para obtener datos con un carácter procesual de continuidad que permitirán después ver el cambio producido...sirve igualmente para reflexionar sobre lo que ha sucedido en el aula...” (Bolívar, 1995: 125)

Esta técnica ha sido criticada por su subjetividad. Sin embargo, al realizar sistemáticamente observaciones en grupos diversos de alumnado, en centros diferentes, se comprobó que ciertos comportamientos y actitudes se reproducían casi matemáticamente y ello se aprecia a lo largo de la lectura de los diarios. La observadora, al redactarlos, reflexionaba de forma lo más objetiva posible sobre la realidad con la que se había encontrado. Ello implicó que surgieran nuevas preguntas (Woods, 1987: 126-129).

A pesar del gran trabajo que supuso elaborar estos diarios, eran la mejor garantía para ordenar la información que se iba obteniendo de las observaciones.

Los diarios han de ser sistemáticos pero sin rigidez. En las circunstancias de la presente investigación, las observaciones se anotaron dos veces por semana, a modo de cuaderno de clase (los profesores y profesoras recogen impresiones sobre lo que va sucediendo en sus aulas). El registro se centró en las actitudes sobre los aspectos que nos preocupan en esta tesis. Con su lectura puede percibirse la evolución de la percepción de la observadora, así como la repetición de conductas en el alumnado.

Para elaborar el protocolo se tuvieron en cuenta los siguientes hechos. Era importante conocer las investigaciones que existen sobre el comportamiento de los y las adolescentes (capítulo III). Recordemos algunos aspectos básicos de su conducta: a esta edad suelen formarse pandillas de un solo sexo con actitudes hostiles a las del otro. Los lazos entre compañeros y compañeras se hacen muy fuertes. En este momento se produce la adhesión a determinados valores (pragmatismo, vanguardismo, rebeldía) (Palacios, Marchesi y Coll, 1995: 340-342). En cuanto a la sexualidad suele surgir conflicto entre la aparición de sus necesidades y la mayor conciencia de represión por motivos culturales y sociales. Sienten curiosidades morbosas y en los últimos años se aprecia que adelantar sus experiencias sexuales les supone mayor aceptación en el entorno social. Dicen rechazar principios de sus padres y abuelos/as y sin embargo, sus esquemas mentales son los mismos (Urruzola, 1991: 39). Se aprecian posturas machistas en las nuevas generaciones (Diego, Espinosa, Rodríguez y Rupérez, 1992: 73). Influye en ellos y ellas en gran medida el contexto familiar. También se ha demostrado que los chicos soportan mal el protagonismo de las chicas e intentan desprestigiarlas (Urruzola, 1991: 91). Las chicas, en los últimos tiempos, imitan los comportamientos de los chicos. No nos interesaba observar las expectativas diferentes de chicos y chicas ni otros aspectos ya suficientemente investigados, sino comprobar sus actitudes en cuestiones de género veinte años después de los primeros sondeos en los centros educativos.

El punto de partida de las observaciones realizadas, por tanto, fueron las conclusiones a las que se ha llegado en los diversos trabajos que existen sobre la perpetuación del sexismo en la escuela. Ya señalamos en el capítulo III los principales elementos de discriminación. Los mecanismos de desigualdad han cambiado pero no han desaparecido, como se cree habitualmente. Ya no existe segregación aparente e incluso las niñas y adolescentes parecen adaptarse al sistema con mayor facilidad, obteniendo buenos resultados académicos. El orden patriarcal adquiere nuevas formas en la actualidad que son ocultadas, pero no por ello debemos olvidarlas.

Queríamos corroborar si las alumnas son más pasivas, si tienen menores aspiraciones profesionales, si los alumnos participan más que las alumnas, etcétera (Subirats y Brullet, 1988: 11-26). Además, se pretendía detectar prejuicios y comprobar si había habido evolución con respecto a los resultados de investigaciones anteriores.

También nos interesaba descubrir la percepción que tienen los y las alumnas de las personas con orientación sexual minoritaria y si se han producido cambios derivados de los recientes avances legislativos y el inicio del proceso de normalización iniciado por las campañas informativas de las asociaciones. Por lo que se refiere a la diversidad afectivo-sexual, el informe del colectivo COGAM de Madrid es el más actualizado en cuanto a los estereotipos de los y las adolescentes en torno a la orientación sexual. Dicho informe recoge comentarios habituales entre los jóvenes de los institutos tales como: “la gente de más edad no lo ve bien”, “los gays están de moda, cada vez hay más”, “son unos cotillas y criticones”, “se les nota”, “quieren ir a la tele”, etcétera (Comisión de Educación de COGAM, 2005: 29). Reflexionaremos sobre estos y otros estereotipos descubiertos a lo largo de las observaciones y verificaremos si ha habido o no, evolución en este sentido.

Las observaciones de las conductas del alumnado en las aulas se realizaron de acuerdo con el protocolo especificado a continuación. Se enumeran las conductas que nos interesan y se incluye el objetivo perseguido. Al elaborar el protocolo se tuvieron en cuenta los tipos de observación que podían llevarse a cabo: estructurada (atención sobre acontecimientos concretos) o no estructurada (observaciones imprecisas). Podríamos decir que se ha utilizado un sistema mixto, dado que se han ido recogiendo acontecimientos, a veces no reflejados en el protocolo pero que aportaban información de interés en torno a los objetivos planteados (Rodríguez, Gil y García, 1999: 160).

### **Protocolo**

**Primero:** conciencia que los y las adolescentes tienen de la perspectiva de los demás (si consideran las circunstancias que les son ajenas, si son capaces de comprender una perspectiva general más allá de sí mismos o de los compañeros y compañeras habituales). Matizaciones según sexo, edad, capacidad cognitiva y entorno social.

El objetivo es evaluar la capacidad empática y altruista del alumnado en la actualidad.

**Segundo:** comportamiento no convencional del alumnado y relación de dicho comportamiento con variables tales como: el sexo, la orientación sexual, la edad, la capacidad cognitiva y el entorno social.

El objetivo es comprobar hasta qué punto ciertos comportamientos no convencionales están relacionados con la discriminación de carácter sexual. Y también valorar la aceptación por parte del grupo de la diferencia y la reacción ante conductas no habituales.

**Tercero:** conductas, actitudes, preocupación por las convenciones, las reglas morales, manifestación de la personalidad, pragmatismo o idealismo. Se observa además el grado de evolución en sus interacciones con el medio social. Matizaciones según sexo, rendimiento y entorno.

El objetivo es evaluar la influencia de las convenciones sociales en su comportamiento y su forma de pensar así como la influencia del carácter individualista de la sociedad en la actualidad. Se pretende valorar las posibilidades que el alumnado tiene de conocer mejor el mundo en el que vive y si recibe informaciones que le ayuden a ello.

**Cuarto:** conocimientos que poseen sobre los derechos humanos y valores predominantes detectados.

El objetivo es profundizar en los valores de los jóvenes en la actualidad, completando la información obtenida del cuestionario.

**Quinto:** reacciones del alumnado ante la descripción por parte de la profesora de las situaciones de discriminación en la historia y ante las actividades encaminadas a conseguir mayor tolerancia.

**Sexto:** grado de implicación del alumnado en los acontecimientos, consideración de la Historia como algo estático.

El objetivo es evaluar la predisposición de los y las adolescentes para convertirse en sujetos activos de la Historia.

**Séptimo:** conocimiento de la diferencia entre género y sexo, de los nuevos modelos de familia y de la historia de la discriminación de las mujeres y las personas homosexuales; interés por estas cuestiones.

**Octavo:** estereotipos detectados sobre la mujer y las personas homosexuales. Tabúes, ideas falsas.

El objetivo es evaluar conocimientos sobre la temática que nos ocupa y prejuicios e ideas erróneas.

**Noveno:** relaciones interpersonales, colocación en el aula, comportamientos, detección de acoso, aceptación de los demás en

relación con su sexo u orientación sexual. Detallar diferencias de comportamiento aula-pasillos y patio.

El objetivo es valorar comportamientos habituales en un aula de enseñanza secundaria con el fin de adoptar las estrategias más idóneas para trabajar temas de igualdad.

En toda observación es importante precisar el contexto, los elementos físicos, sociales, culturales y los componentes históricos, es decir, conviene hacer alusión a lo que hace referencia al acontecimiento en sí (Rodríguez, Gil y García, 1999: 152). Las observaciones se realizaron en los mismos centros descritos para el cuestionario: un centro de carácter urbano (A) y otro de carácter rural (B) dentro de la comunidad castellano-leonesa, bastante alejados geográficamente y con notables diferencias en cuanto al funcionamiento. Se llevaron a cabo durante los cursos 2005/6 y 2006/7. Los acontecimientos se recogieron de forma cronológica (Íbidem: 162). Recordemos que es allí donde la investigadora había obtenido el destino, en esas fechas, para desempeñar sus servicios. A continuación se detallan las características de los grupos observados en los respectivos centros.

#### **Centro A. Carácter urbano. Curso 2005/6.**

Durante el primer curso la observación se realizó en dos grupos de cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria. La observadora también impartía clase en Bachillerato pero el director y la codirectora de la tesis le recomendaron cursos de la enseñanza obligatoria al ser más representativos del grupo adolescente. En Bachillerato, en algunos casos, encontramos alumnado de bastante edad.

Uno de los dos cursos contaba con veinte adolescentes (dieciséis chicos y cuatro chicas) con buen rendimiento académico general. El otro, a diferencia del anterior, muy poco numeroso (cinco chicos y cinco chicas) y muy bajo rendimiento académico. Aquí como vemos la presencia de chicos y chicas estaba equilibrada

Su forma de distribuirse habitualmente en el aula era sentarse de dos en dos en parejas de mesas distribuidas en filas. En cuanto a la conducta, en general, el primer grupo presentaba actitudes más convencionales. En ningún caso se detectaban problemas graves de disciplina. Sus clases eran aulas luminosas con vistas a una plazuela con jardín.

En cuanto a la periodicidad, se realizaron anotaciones dos veces por semana a lo largo del curso, como ya se ha mencionado. Habría que descontar vacaciones y las primeras semanas, por dar un poco de margen a la puesta en funcionamiento. Tampoco se registraron las últimas sesiones del mes de

junio porque se consideró poco relevante lo sucedido. Las anotaciones se iban a hacer más exhaustivas a partir del curso siguiente. Poco a poco, la observadora se había acostumbrado a eliminar aspectos irrelevantes para centrarse en los importantes.

#### **Centro B. Carácter rural. Curso 2006/7.**

Durante el curso 2006/7 se reflejó lo observado en tres grupos de cuarto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se ha considerado interesante señalar que en este centro se producía una diferenciación muy marcada en la elección de los itinerarios profesionales por sexos. En los ciclos de Electrónica no había ninguna chica matriculada, sin embargo, en los de Administración eran mayoría (en torno al 90%). En cuanto a los bachilleratos, se apreciaba la ausencia casi absoluta de chicos en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de chicas en el bachillerato de Ciencias y Tecnológico, especialmente en este último.

Ya se ha hecho referencia en el apartado del cuestionario que el equipo directivo de este centro estaba formado por mayoría masculina. En concreto un director, tres jefes de estudios y un secretario. Sólo había una mujer (jefe de estudios de ciclos). El personal de administración, servicios y limpieza estaba integrado exclusivamente por mujeres.

En cuarto A había dieciocho personas (cinco chicos), es decir, mayoría femenina, con nivel bajo de conocimientos y con comportamientos disruptivos. Les había correspondido un aula de la planta baja con ventanas en la parte superior; la luz natural, por tanto, era escasa y no disfrutaban de los bonitos paisajes naturales circundantes.

En cuarto B había catorce personas (tres chicas), es decir, mayoría masculina. Disponían de un aula más luminosa que la anterior aunque la panorámica se reducía a un muro del patio con alambrada. El grupo presentaba un nivel de conocimientos algo más alto y un comportamiento más adecuado para el buen rendimiento académico.

Cuarto C estaba formado por veinte personas (siete chicas). Como en el caso anterior había mayoría de chicos. El rendimiento académico era muy bajo y apenas se respetaban las normas de convivencia. El aula era amplia y con bastante luz.

En los tres cursos las chicas se sentaban juntas y separadas de los chicos. Distribuidos de dos en dos en mesas juntas. Al ser aulas espaciosas, la profesora podía moverse entre las mesas con comodidad. Los chicos, coincidiendo con lo observado en las investigaciones precedentes, ocupaban

habitualmente los espacios periféricos y finales e intervenían y hacían más ruido que las chicas.

Aparte de la información que se obtuvo a través de la observación participante, en el centro B se puso en marcha un proceso de observación fuera del aula para evaluar las actitudes del profesorado como ya se ha explicado. Durante este proceso, que será detallado en el apartado 2.3.3.1., se analizó, entre otras cosas, el comportamiento del alumnado en las clases de otras compañeras y se comparó con el detectado en las clases impartidas por la investigadora (los datos sobre dichas conductas se recogen en el diario de observación externa, anexo III).

En los anexos II y III, donde se recogen dichos diarios de observación, se detallan características de los y las adolescentes de cada uno de los grupos, sus posiciones y forma de relacionarse y se describen algunas conductas no convencionales. Las observaciones en el segundo centro se hicieron más detalladamente, llevándose a cabo un registro pormenorizado desde los meses de octubre a junio. En los diarios, en ocasiones, se ha utilizado la técnica del embudo, es decir, se comienza por una descripción general y se pasa a detallar acontecimientos concretos (Rodríguez, Gil y García, 1999: 160).

No hubo en ninguno de los dos centros dificultades para acceder a la información. La profesora en un principio explicó a los alumnos y alumnas que iban a ser observados para un trabajo de investigación que ella estaba realizando. Se les dijo que su anonimato estaba garantizado. Se les preguntó si tenían inconveniente. Les resultaba divertido y no pusieron impedimento alguno aunque hacían preguntas sobre las conclusiones. Pronto se olvidaron de ello con lo que su comportamiento no se vio mediatizado. Es importante que las personas observadas se acostumbren a la presencia de investigadores y se convenzan de que no constituyen una amenaza (Guba, 1989: 158). Al finalizar las observaciones la profesora les explicó que lo que le interesaba observar eran sus actitudes con respecto a la discriminación de sexo y por razón de orientación sexual y comentó algunos de sus análisis al respecto. En el siguiente capítulo analizaremos los resultados registrados.

### **2.3.1.3. Dilemas éticos.**

Un dilema es una disyuntiva que se plantea ante un problema ético, lo cual estimula el razonamiento socio-moral (Bolívar, 1995: 165-169). Generalmente, el dilema obliga a la persona a elegir entre dos opciones. El planteamiento de conflictos y contradicciones suele ser eficaz para detectar creencias y actitudes. A nosotros nos interesaba especialmente descubrir actitudes personales con respecto a los temas tratados. Por otra parte, cuando

un individuo está ante un dilema moral se ve obligado a reflexionar en profundidad sobre el problema expuesto, lo que le lleva a cuestionar sus propias ideas, en ocasiones profundamente arraigadas.

Los dilemas han sido empleados como técnica de investigación cualitativa especialmente en el campo psicológico. En nuestra investigación nos parecía el instrumento idóneo para provocar una reflexión profunda del alumnado en torno a la cuestión de género y de orientación sexual.

“Y en no pocos casos los valores y dilemas morales típicos de medio socioeducativo cualquiera resultan determinantes en la selección del problema” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 102).

Los dilemas se consideran un procedimiento para la educación en valores. Crean conflicto, producen incertidumbre y ayudan a alcanzar un nivel superior de juicio moral. He aquí otras definiciones de dilema:

“Los dilemas son pequeñas historias en las que se plantea un conflicto o disyuntiva entre valores. El conflicto puede resolverse de varias maneras igualmente factibles y defendibles. Los alumnos deben pensar cuál es la solución óptima y fundamentar su decisión en razonamientos moral y lógicamente válidos” (Ortega, Mínguez y Gil, 1996:21).

“Estos dilemas tradicionalmente son problemas hipotéticos abiertos que implican un conflicto entre los derechos, responsabilidades o demandas de personalidades abstractas y ambiguas” (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979: 113).

Se plantearon cinco historias, dos en torno a la discriminación de género y otras tres en torno a la discriminación por orientación sexual. Se decidió insistir en la segunda cuestión, dado que las actitudes frente a la homosexualidad son más difíciles de detectar a través de las observaciones. Recordemos que es una cuestión de la que apenas se habla. En las preguntas se obliga al alumnado, como puede verse en la transcripción de las historias, a “tomar partido” por una u otra opción. Se tuvo en cuenta que en los dilemas tienen importancia las estrategias de interrogación tras la exposición del tema moral. También es conveniente utilizar ejemplos personales y naturales alternando problemas morales reales o hipotéticos, incorporar argumentos de estadios superiores y establecer estrategias para asumir roles.

Se siguió, por tanto, la tesis de Kolberg según la cual los dilemas estimulan el avance moral y ayudan a desarrollar una perspectiva más adecuada (Carrillo, 1992: 56). Aparte de responder a las preguntas de la investigación, la aplicación de los dilemas ayudaba a mejorar la reflexión moral sobre los temas concretos que nos ocupan.



“Los profesores son importantísimos en la transmisión de valores. Como seres humanos no pueden ser neutrales en esto. De hecho, al defender la neutralidad de los valores es en sí una posición axiológica. Por sus opciones pedagógicas y su conducta de modelo, son, por necesidad, educadores morales, sea cuál sea la materia que enseñen” (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979: 19).

Kolberg ideó un instrumento de investigación para tantear el proceso que sigue una persona para resolver cuestiones morales. Ese instrumento se basaba en los dilemas. Cada dilema implicaba a un personaje que se encontraba en situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos. Los dilemas se pueden usar con sujetos de cualquier edad y deben estar escritos claramente (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979: 51).

Los dilemas se propusieron a varios cursos de cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato de tres centros educativos diferentes durante el curso 2006/7 (tanto de ámbito urbano como rural). Se aprovecharon algunos días antes de las vacaciones de Semana Santa y verano cuando los chicos y chicas ya habían finalizado sus exámenes de evaluación. La muestra era suficiente como para valorar sus reacciones (se pasaron a unos cien alumnos y alumnas). Se garantizaba la diversidad de procedencias y contextos. En todo caso en la metodología cualitativa el proceso de selección es informal, se persigue no tanto la cantidad de información como la calidad (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006: 66). Para llevarlo a cabo se solicitó la colaboración de compañeros y compañeras que trabajaban en diversos centros educativos.

A continuación se transcriben los dilemas y se explica la finalidad de cada uno. Los dilemas pueden ser reales o hipotéticos (Ortega, Mínguez y Gil, 1996: 22). De los cinco dilemas propuestos sólo el primero es real. Los otros cuatro exponen ante el alumnado historias de personajes imaginarios con vidas sencillas y muy cercanas. Se aclaró que se garantizaba el anonimato de las respuestas. Sólo se les pedía que incluyeran su edad y sexo porque iban a ser variables analizadas. Se incluyó una nota que decía: “*Es muy importante que incluyas el porqué de tus respuestas, si no, tu colaboración no nos servirá. Recuerda que no debes poner tu nombre, esto es anónimo por lo que puedes responder con total sinceridad*”.

Como se ha explicado, los dilemas han sido empleados en las aulas para abordar valores. Generalmente se presenta el dilema de forma clara para asegurarse de que es comprendido. Al igual que el cuestionario, las historias fueron revisadas por el director y la codirectora de la tesis. El primero fue propuesto por el director y los restantes habían sido elaborados por la autora de esta tesis. Una vez validados y al comprobar que eran adecuados para la edad y experiencia del alumnado, se plantearon en clase. Existen diversas

formas de hacerlo: colectiva e individualmente (Carrillo, 1992: 57-59). Pensamos que era mejor que respondiesen individualmente. Se pretendía crear un conflicto personal y que sus respuestas no se vieran influidas por la opinión del grupo. Se aclaró que los personajes de las cuatro últimas historias eran imaginarios. He aquí las historias propuestas y los objetivos perseguidos con ellas:

### **Dilema 1**

Chris Stentaza es un profesor ugandés que trabajaba en una escuela anglicana. Chris es un especialista en la historia del continente africano y un estudioso del derecho de los países de África Oriental. Sin embargo, ahora ha sido despedido y se ha visto obligado a ocultarse, pues existe una orden de arresto del gobierno de Uganda, que ha sido emitida después de un viaje de Chris a Gran Bretaña, en donde participó en una conferencia de gays cristianos en la ciudad de Manchester.

La homosexualidad es ilegal en Uganda, siendo penada con largas condenas de prisión. No obstante, Chris ha logrado llegar al consulado británico de la capital ugandesa, Kampala y ha pedido visado para visitar Gran Bretaña, pues ha recibido invitación de una universidad británica para participar en un ciclo de conferencias. Piensa que allí podrá pedir asilo político, pues él cree que se le persigue únicamente por ejercer su derecho a la identidad personal.

El consulado británico le ha negado el visado. Dice que Chris no puede viajar a Gran Bretaña, pues tiene pendiente una orden de arresto contra él por parte del gobierno ugandés por “crímenes contra la naturaleza”, que es como se califica en Uganda la conducta homosexual. Las personas que han invitado a Chris se han dirigido a las autoridades religiosas para que intercedan por él y estas han prometido hacerlo, aunque han dejado muy claro que la homosexualidad no les parece un comportamiento ético tolerable y por lo tanto sólo procurarán que Chris no sea arrestado.

1-¿Te parece justa la decisión del gobierno de Uganda de arrestar a Chris? ¿Por qué?

2-¿Te parece justa la decisión del consulado británico de negar el visado a Chris? ¿Por qué?

3-¿Te parece justa la respuesta de las autoridades religiosas de intentar que no se arreste a Chris, pero no apoyar ninguna otra de sus reivindicaciones? ¿Por qué?

4-Las autoridades de Uganda saben que Chris es homosexual porque participó en una conferencia en Gran Bretaña ¿Deberían intervenir las autoridades británicas para proteger a Chris de ser arrestado? ¿Por qué?

5-Si tú fueses el cónsul británico en Kampala ¿Cuál sería tu actitud? ¿Ayudarías a Chris aún a sabiendas de que apoyarías un hecho calificado como ilegal en la legislación ugandesa? Justifica tu respuesta.

6-¿Crees que es correcto lo que afirma Chris de que se encuentra perseguido únicamente por ejercer su derecho a la identidad personal? Justifica tu respuesta.

La finalidad de este dilema es que el alumnado sea consciente de la situación de las personas homosexuales en algunos países del mundo y de la hipocresía en los países desarrollados (En Gran Bretaña le niegan el visado; a pesar de que allí no es ilegal la conducta homosexual. No quieren enfrentarse con las autoridades de Uganda). Se trata de situarle ante la problemática de una persona perseguida únicamente por su condición sexual.

Se impele al alumnado a calificar como justa o injusta la decisión de las autoridades de Uganda, del consulado británico y de las autoridades religiosas. Se ve obligado a “tomar partido” a favor o en contra. A continuación se le coloca en la situación de las dos partes para que desarrolle la capacidad de empatía y piense cómo actuaría en uno y otro caso.

## Dilema 2

Beatriz es una chica de cuarto de ESO muy inteligente y estudiosa. Desde pequeña se ha interesado por los asuntos económicos. Suele mirar la información de la bolsa todos los días en la prensa. Su ilusión es estudiar Económicas y llegar a dirigir un banco importante. En su familia le han recomendado que estudie enfermería, una carrera mucho más apropiada para una mujer (“más corta y con salidas”). Sus amigas de clase le han contado que conocen a chicas mayores licenciadas en Empresariales que ahora están sin trabajo. También le han explicado que algunas mujeres han logrado puestos importantes en las entidades financieras pero nunca llegan a los cargos de máxima responsabilidad. Desempeñan generalmente tareas de menor rango, independientemente de su valía.

Por otra parte la tutora la ha orientado hacia una carrera de ciencias puesto que Beatriz obtiene buenos resultados en todas las asignaturas. Ella está confusa porque aunque tiene claro lo que quiere, tiene miedo de acabar en el paro y, por otra parte, desea compaginar el trabajo con el cuidado de una familia.

1-¿Piensas que Beatriz debe hacer lo que su familia propone o no? ¿Por qué?

2-¿Debería seguir las recomendaciones de su tutora que conoce sus aptitudes, o luchar por lo que ella quiere? Justifica tu respuesta.

3-¿Crees que en su decisión debe tener en cuenta la situación económica de su familia, o, a pesar de las posibles dificultades, luchar por su objetivo? ¿Por qué?

4- Imagínate que tú eres amiga de Beatriz, ¿Qué le dirías: que hiciese caso a sus padres que piensan en su bienestar o por el contrario que lo importante en la vida es disfrutar con lo que uno hace? ¿Por qué?

5-¿Crees que las dudas de Beatriz son normales o todo el mundo tiene muy claro cuál va a ser su trayectoria en el futuro? ¿Por qué?

6- ¿Si Beatriz fuese un chico tendría más fácil su decisión dado que a lo mejor su familia le apoyaría o tendría las mismas dudas que Beatriz? Justifica tu respuesta

En este dilema se coloca al alumnado ante las dificultades que tienen algunas mujeres para elegir libremente determinadas profesiones. El alumnado seguramente entienda bien esta circunstancia por ser algo habitual. A veces, las personas ven frenadas sus aspiraciones profesionales, tanto hombres como mujeres pero se trata de que el alumno reflexione sobre la influencia del sexo. Está demostrado que las mujeres han renunciado en mayor medida que los hombres a estas aspiraciones. Al igual que en el anterior dilema se exhorta al alumnado a ponerse en el lugar de la protagonista de la historia y experimente esa vivencia, para que no responda como alguien externo y pueda imaginar que esa situación podría afectar a cualquiera. En esta narración aparecen las presiones sociales a las que se ve sometida Beatriz y que pueden, sin duda, influir en su decisión. Otro aspecto que se ha querido plantear en el dilema es la dificultad de compaginar ciertas aspiraciones con el deseo legítimo de velar por la familia.

### **Dilema 3**

Manuel es un chico de 4º de ESO. No le gusta mucho estudiar y dice que quiere ser oficinista. Pretende hacer un ciclo de grado medio de Administración y buscar un empleo cuanto antes. Por otra parte, considera que realizar estudios superiores le va a suponer un esfuerzo extraordinario. Su familia le aconseja que estudie Económicas porque en el ciclo de Administración hay muchas chicas y además esos trabajos no tienen un salario elevado. Manuel está confuso, no sabe qué hacer porque quiere tener una familia y a lo mejor debería aspirar a un trabajo mejor remunerado.

1-¿Manuel debe hacer lo que su familia propone o dejarse llevar por sus preferencias? ¿Por qué?

2-Si fuese tu amigo, ¿Le aconsejarías que se matriculase en el ciclo? o quizás le recomendarías que intentara el acceso a la universidad ¿Por qué?

3-Si fueses su hermano o hermana, ¿Le dirías que “ese trabajo es para una chica” o que los chicos también tienen derecho a hacer esas tareas? Ten en cuenta que Manuel lo que quiere es un empleo fijo que le permita tener tiempo libre.

4 ¿Por cuál de los dos caminos optarías si estuvieses en el lugar de Manuel? Razona tu respuesta

5- Si Manuel fuese chica, ¿Tendría más fácil su decisión por el apoyo familiar o le surgirían las mismas dudas? Justifica tu respuesta

Este dilema pretende ser la contrapartida del anterior. Manuel es un chico. Socialmente a los chicos se les prepara para la competición y Manuel es un chico que no quiere competir, simplemente aspira a una vida tranquila. Como en el caso de Beatriz, Manuel se ve presionado socialmente a la hora de tomar sus decisiones. El alumnado va a ponerse en el lugar de Manuel y comprenderá que la desigualdad por razón de sexo también perjudica a los hombres. Por otra parte, aparece en el dilema la responsabilidad que se ha atribuido a los hombres de ser el sustento económico de la familia. Describiremos en el siguiente capítulo lo que piensan los y las adolescentes de la historia de este joven imaginario.

#### **Dilema 4**

Marta es una adolescente de dieciséis años que está en 4º de ESO. Se relaciona muy bien con otros chicos y chicas de instituto aunque suele ir casi siempre con sus amigas Laura y Cristina de quince años, que también cursan 4º de ESO, pero están en otra clase.

A Laura le gusta un chico de 2º de bachillerato que se llama Javier del cual siempre está hablando. Sus amigas le toman el pelo pero también la animan para que vaya con él por las tardes. A Cristina le gusta un chico que está en su misma clase pero como es muy tímida no quiere reconocerlo, aunque según sus amigas “se le nota mucho”.

Se organiza un campamento para el verano y las tres amigas se apuntan. Marta nunca habla con sus compañeras de amores porque es homosexual y tiene miedo de ser rechazada por esta causa, así que suele disimular y habla de los chicos como hacen sus amigas para no levantar “sospechas”. Está triste porque a ella le gustaría participar en una actividad alternativa al campamento que organiza otra amiga suya también homosexual. No quiere contrariar a Laura y Cristina y se inscribe en el campamento.

1-¿Crees que Marta debería intentar cambiar y procurar que le gustasen los chicos? ¿Por qué?

2-Laura y Cristina comentan en el grupo quién les gusta, mientras que Marta no hace lo mismo. ¿Te parece justo? ¿Por qué? Si tú estuvieses en el lugar de Marta ¿Comentarías esto con tus amigas? ¿Por qué?

3-¿Te parece razonable que Marta, aunque prefiera otra cosa, vaya al campamento? ¿Por qué?

4-Si Laura y Cristina tuvieran algún indicio de las preferencias sexuales de su amiga Marta ¿Deberían sacar el tema para hablar con ella sobre el asunto? ¿Por qué?

5-Si tú fueras amiga de las tres y hubieses descubierto la situación de Marta y sus sentimientos ¿Cuál sería tu actitud? ¿Hablarías con Cristina y Laura para que apoyasen a Marta? ¿Procurarías apoyar a Marta? Justifica tus respuestas.

El alumnado al leer esta historia se encuentra de frente con la cuestión homosexual. Aunque generalmente el tema se elude, en las últimas décadas los medios de comunicación han lanzado mensajes que han llegado a los y las jóvenes. En este caso, se pretende que lo vivan como algo próximo (como debería serlo si no hubiera tabúes) y se decanten por opciones que van a proporcionar información sobre la aceptación de la homosexualidad. Por otro lado, la historia es cercana porque podría tratarse de cualquiera de sus amigos o amigas. Se introduce la variable afectiva y no se expone como una cuestión únicamente sexual. No se olvida el lado humano. Al alumnado se le pregunta directamente si está de acuerdo con que la homosexualidad se siga ocultando. Comprobaremos si su mentalidad ha cambiado con respecto a la de épocas pasadas.

### **Dilema 5**

Juan y Silvia son un matrimonio que vive en Barcelona. Llevan casados veinte años. Hace diez decidieron iniciar los trámites para la adopción de una niña china. Silvia no se quedaba embarazada y ambos deseaban tener hijos o hijas teniendo en cuenta que su situación económica desahogada les permitía poder ofrecer una vida digna a un menor y procurarle una educación. La adopción no fue tan sencilla: trámites, exámenes de psicólogos, viajes a China, etc. Además se dieron cuenta de que no se trataba de una elección “a la carta” y que generalmente los niños o niñas tienen algún problema físico o social. Después de tres años consiguieron, por fin, tener a su hija en casa. Han pasado siete años; la adolescente tiene catorce y está plenamente integrada en España con sus amistades y familia.

Juan y Silvia han conocido recientemente a una pareja homosexual: Pedro y Luis, que les han pedido consejo puesto que a ellos les gustaría adoptar y desean conocer la experiencia de otras parejas. Silvia y Juan piensan que su caso era diferente y no está bien que ellos adopten por las posibles repercusiones que pueda tener en la educación del menor. Por otro lado Pedro y Luis son conocidos en el barrio; ambos tienen un buen trabajo, alto nivel socio-cultural y llevan una vida discreta aunque tuvieron que superar muchas dificultades cuando decidieron inscribirse como pareja de hecho. No querían disgustar a sus familias pero tampoco deseaban estar lejos el uno del otro puesto que se quieren mucho y ahora que su relación está consolidada quieren formar una familia.

1-¿Crees que la adopción es algo positivo para personas adultas y menores o por el contrario piensas que los niños o niñas sólo deben estar con sus padres biológicos? Justifica tu respuesta.

2-¿Piensas que Juan y Silvia tienen algo de razón o en realidad, los deseos de adoptar de Pedro y Luis son tan legítimos como los suyos? Justifica tu respuesta.

3-¿Te parece que la orientación sexual de Pedro y Luis pueda influir en el menor o piensas que lo importante son otras cuestiones como dedicación, educación en el respeto a otras personas, calidad de vida y cariño que le puedan ofrecer? ¡Explícalo!

4-Si quisieses adoptar ¿Te importaría que tu hijo o hija fueran homosexuales? O preferirías un niño o niña heterosexual. ¿Por qué?

5-Si fueses el psicólogo o la psicóloga que estudia el caso y hubieses comprobado que Luis y Pedro son buenas personas ¿Emitirías un informe favorable o tendrías tus reservas por su condición sexual?

6-¿Defiendes la idea de que la homosexualidad de los padres puede transmitirse a los hijos a través de la educación o crees que eso es imposible porque la orientación sexual de los padres no tiene nada que ver con la de los hijos? ¡Razónalo!

7-Si fueses familiar de Pedro y Luis y les quisieses mucho, les aconsejarías que intentasen adoptar, si ese es su deseo, o que se olvidaran de ello. Explica tu respuesta.

Se aborda con esta última historia la adopción por parte de las parejas homosexuales, algo que según las investigaciones y de acuerdo con las observaciones de esta tesis, es rechazado socialmente. Al igual que en los anteriores dilemas se impele al alumnado a adoptar la perspectiva de las diferentes personas implicadas. Se expone la problemática de la adopción en general y se relaciona con la de las parejas homosexuales en particular. Se pide opinión sobre asuntos polémicos. Se indaga sobre las posibles creencias erróneas (como que la homosexualidad se transmite) que, aunque se creen superadas, no lo están tanto. Se ha ofrecido el lado más humano. Se obliga al alumnado a adoptar diferentes puntos de vista: la de las familias de Pedro y Luis, la del psicólogo que debe decidir, la del menor y la de una persona que quiere adoptar.

Estos eran los dilemas expuestos en clase, cuyas respuestas analizaremos en el siguiente capítulo. El conflicto ya estaba planteado sólo quedaba analizar la resolución del mismo por parte de los chicos y chicas.

#### **2.3.1.4. Colaboración de otros/as docentes y/o investigadores/as.**

En toda investigación se debe combinar el trabajo individual y el colectivo. En la metodología de corte naturalista adquiere especial importancia el establecimiento de relaciones de colaboración (Pérez Serrano, 1994; Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1996).

Durante el periodo de valoración de las actitudes y conocimientos del alumnado se contó con la colaboración de varios docentes. A lo largo del diseño y puesta en práctica de los instrumentos, el director y la codirectora de la tesis supervisaron el proceso. La investigadora a través del correo electrónico y diversas entrevistas les informaba de la evolución del proceso y esperaba sus opiniones antes de poner en práctica los métodos acordados:

“Para proporcionar a los investigadores la oportunidad de comprobar sus avances en conocimiento y exponerse a preguntas y cuestiones inquisitivas, los investigadores deberían separarse con regularidad del lugar de investigación e interactuar con otros profesionales que sean capaces y deseen realizar la función de juicio crítico” (Guba, 1989: 158).

Para poder distribuir el cuestionario tanto en el centro A como en el B varios profesores y profesoras permitieron la entrada de la investigadora en las aulas durante sus clases e incluso se ofrecieron a colaborar. Algunos de sus comentarios al leer el cuestionario, como ya se ha explicado, fueron anotados en el registro de anécdotas, por ejemplo el siguiente: “*Si a mí me pasasen este cuestionario muchas preguntas no sabría contestarlas*” (profesora de Lengua y Literatura, 35 años).

Las observaciones externas pudieron ser llevadas a cabo gracias a la cooperación de dos profesoras de Historia, compañeras del departamento didáctico al que estaba adscrita la investigadora (profesoras A y B). La profesora A (la más joven) se interesó por los objetivos del estudio y debatió con la investigadora ciertos aspectos relacionados con la investigación.

Para distribuir los dilemas en varios cursos de centros diferentes se contó con la ayuda de cinco profesoras con las que la investigadora tomó contacto en el centro de formación. Las profesoras distribuyeron las historias en sus clases y recogieron las respuestas para entregárselas a la investigadora. La dirección de los centros educativos fue informada de todas estas actividades.

### **2.3.2. Valoración de actitudes y conocimientos del alumnado durante la intervención docente.**

Como ya se ha expuesto, en la segunda fase de la investigación se pondría en práctica en el aula un proyecto didáctico alternativo sobre el origen de la discriminación de las mujeres y los homosexuales a lo largo de la historia. Durante el desarrollo de dicho proyecto se utilizaron diversos instrumentos con el fin de ahondar en el conocimiento de los prejuicios, representaciones y actitudes del alumnado sobre las cuestiones que nos atañen. A continuación se describen, grosso modo, dichos instrumentos y se



justifica su uso. La descripción detallada de su puesta en práctica se deja para el último capítulo de la tesis.

### **2.3.2.1. Entrevistas y debates.**

La entrevista es una técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo para obtener datos sobre un problema (Bisquerra, 2004: 240; Tójar, 2006: 248-252). Se podría decir que es una conversación con un fin intencionado (De Lara y Ballesteros, 2001: 314).

Otra definición encontrada es:

“...es un proceso en el que intervienen dos o más personas a través de un medio generalmente oral, en el que se distinguen roles asimétricos: entrevistador-entrevistado” (Delgado y Gutiérrez, 1998: 241).

Puede tener diferentes funcionalidades. A veces está estructurada o por el contrario se desarrolla de forma espontánea. Si está estructurada, las preguntas son preformuladas y semidirectivas (Cohen y Manion, 1990: 400), con ideas previas en torno a las grandes líneas sobre las que se pretende indagar pero en la que caben otras cuestiones. En el presente estudio se ha optado por este tipo de preguntas. No obstante, surgieron opiniones paralelas.

Los debates, por el contrario, tienen un carácter más abierto. Para llevarlos a cabo es fundamental crear un clima relajado que facilite la comunicación, disponer adecuadamente al alumnado en el aula (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979: 144). Las asambleas y puestas en común dejan traslucir argumentos y creencias (Bolívar, 1995: 162).

Los intercambios orales con alumnos y alumnas permiten que estos expresen con términos propios sus creencias (Bolívar, 1995: 156-159). Por esta razón, a lo largo de las sesiones de desarrollo del proyecto didáctico se pusieron en marcha entrevistas grupales que han dado buenos resultados en otras investigaciones (Tójar, 2006: 251). La entrevista de grupos tiene la ventaja de que potencia el desarrollo de discusiones provocando una amplia gama de respuestas (Cohen y Manion, 1990: 397).

La puesta en práctica del proyecto didáctico, que constituye la segunda fase de la investigación, será descrita pormenorizadamente en el capítulo VII. A lo largo de las sesiones se pusieron en marcha instrumentos de investigación que iban a proporcionar datos imprescindibles para responder a las preguntas planteadas en este estudio. Se llevaron a cabo dos entrevistas grupales: una al inicio del proyecto (primera sesión, ver transcripción en el capítulo VII) y

otra al final. Se realizaron con todo el grupo-clase (Hopkins, 1989: 86). Las entrevistas permitían cotejar conocimientos y también algunas opiniones sobre los temas que iban a estudiarse en las unidades didácticas programadas. Durante el desarrollo de las sesiones surgían debates espontáneos entre el alumnado que han sido registrados también en la descripción de las sesiones (transcripción del diario de sesiones, capítulo VII).

#### **2.3.2.2. Diario de observación de la profesora y cuaderno de rotación del alumnado.**

Siguiendo los principios de la observación participante se realizó un breve diario, al que ya hemos hecho referencia, en el que se describió lo más fielmente posible lo sucedido en el aula a medida que discurrían las sesiones de desarrollo del proyecto didáctico (ver apartado 2 del capítulo VII).

A continuación se transcribió lo anotado por chicos y chicas durante las sesiones en un cuaderno de rotación. El director de la tesis consideró oportuno utilizar esta estrategia. Los cuadernos de rotación empleados en las escuelas de los años sesenta eran elaborados por los niños y niñas. Se trataba de un cuaderno comunitario en el que cada día un alumno o alumna hacía las tareas de la jornada; este cuaderno iba pasando de unos a otros. En él quedaban registradas las actividades realizadas en el aula.

En nuestro proyecto, cada día un alumno o alumna, siguiendo el orden de lista, anotaba las tareas realizadas en clase y sus impresiones. De modo que el relato de la profesora podría compararse con el del alumnado y así se ofrecen dos perspectivas de una misma realidad.

#### **2.3.2.3. Análisis de documentos: cuadernos, exámenes y trabajos de investigación.**

Para llevar a cabo la evaluación de conocimientos del alumnado en relación al proyecto didáctico se utilizó una serie de estrategias o instrumentos que, además, proporcionaban datos imprescindibles en nuestra investigación. Los chicos y chicas deben, habitualmente, hacer sus deberes en un cuaderno que es calificado periódicamente. Con referencia a las actividades del proyecto didáctico, estas no debían ser una excepción. La profesora indicó que era imprescindible incluirlas en el cuaderno de clase. La forma de registrar las actividades era un buen indicador de la importancia que otorga el alumnado hacia ciertos temas.

En cuanto a los exámenes la profesora realizó, aparte de los habituales, otros específicos de las unidades didácticas del proyecto. Se llevaron a cabo varias

pruebas: un examen inicial en la primera sesión, un examen oral en la séptima y tres controles escritos en las últimas sesiones (ver apartado 3 del capítulo VII). Los exámenes iban a constituir documentos valiosos para evaluar la evolución de conocimientos y actitudes.

Un tercer tipo, que constituiría un elemento imprescindible para cotejar información, serían los trabajos de investigación. Dichos trabajos se incluyen en el anexo VII. Fueron realizados en grupo y reflejan el grado de preocupación e interés hacia los aspectos que nos preocupan. Los tres tipos de documentos fueron de gran utilidad para valorar actitudes y conocimientos del alumnado durante la intervención de la profesora y compararlos con los detectados antes de la intervención.

### **2.3.3. Valoración de actitudes y conocimientos del profesorado.**

En este apartado se describen los principales instrumentos utilizados para analizar los preconcepciones, representaciones y actitudes del profesorado sobre las cuestiones que nos atañen. Se explican los objetivos y la dinámica de las estrategias de indagación. Se valora su idoneidad, el procedimiento utilizado, la periodicidad y las incidencias de la puesta en práctica.

#### **2.3.3.1. Diarios de observación no participante.**

En la observación externa o no participante la observadora no pertenece al grupo que observa. Este procedimiento es útil dado que posibilita contrastar dos puntos de vista, la visión desde dentro y desde fuera (Bolívar, 1995: 123).

En nuestra investigación se trataba de observar la práctica en otras clases de Historia diferentes a las de la investigadora. El proceso se llevó a cabo en el curso 2006/7, momento en el que la profesora estaba destinada en el centro B, como ya se ha mencionado. Pidió colaboración a dos de sus compañeras de Departamento para poder entrar en sus clases una vez a la semana como se describe en el apartado de colaboración docente (profesoras A y B). Tras haberles explicado someramente los objetivos, no tuvieron inconveniente.

Los datos fueron registrados en dos fases. Una fase por cada grupo observado. Las características específicas del centro educativo ya han sido descritas en el apartado 2.3.1.1 (centro de ámbito rural y contexto socio-cultural bajo).

La primera fase fue llevada a cabo durante los meses de noviembre a marzo, la observadora era testigo una vez a la semana de las clases de Historia de la profesora A. Se trataba de un grupo de secundaria obligatoria, concretamente

de tercero de diversificación. En la sesión en la que la observadora estaba presente se impartía Historia. Su compañera, que era la responsable del ámbito socio-lingüístico, le había informado de los días en los que trabajaban esta materia.

Las clases se impartían en un aula de la tercera planta con vistas al patio y a un muro situado a unos veinte metros, correspondiente a un edificio anexo al instituto. Por tanto, no había demasiada luz natural. Era un aula de reducidas dimensiones, reservada a grupos de los programas de diversificación, menos numerosos.

Los alumnos y alumnas se sentaban muy cerca unos de otros y las posibilidades de movilidad de la profesora eran escasas; de hecho, la observadora tuvo problemas para encontrar un hueco en el aula. Finalmente el lugar de observación fue la esquina derecha, al fondo de la clase. Se conseguía así un ángulo de visión diferente al habitual. Es decir, la observadora se colocaba como una alumna más, si bien un poco alejada del grupo para evitar que su presencia distrajese y se modificase el normal desarrollo de la clase. Se siguieron, por tanto, las recomendaciones que existen para este tipo de observación (Santos Guerra, 1990: 91).

El grupo estaba formado por diez alumnos: ocho chicas y dos chicos. Estos últimos se sentaban juntos y en la fila de atrás. Según la información proporcionada por la profesora, eran adolescentes de bajo rendimiento académico, poco conflictivos. A diferencia de los grupos ordinarios, los alumnos y alumnas de diversificación sienten menos presión, el estilo de enseñanza en estos programas suele ser diferente, más dinámico. Recordemos que se trata de utilizar diferente metodología destinada a personas con dificultades para conseguir los objetivos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. La exigencia en el nivel de conceptos es menor, pero se da bastante importancia a los aspectos procedimentales.

En cuanto a la profesora, se trata de una profesional joven, idealista, y preocupada por la educación. Compagina su labor docente con la de investigación, es especialista en Historia Contemporánea y está muy interesada por la “historia de las mujeres”. Había colaborado en alguna publicación relacionada con temas de igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Utiliza abundancia de materiales en las clases y suele probar diferentes estrategias metodológicas.

La segunda fase se realizó durante los meses de mayo y junio en un grupo de 1º de ESO con diez chicos y cuatro chicas, es decir, de mayoría masculina. Los y las adolescentes se colocaban en filas individualmente y mirando al encerado, en un aula espaciosa con vistas al patio exterior. No se disfrutaba

de excesiva luz porque lo impedía un edificio anexo a menos de cinco metros. En una de las paredes del aula se veía colgado un cartel con el lema: “la discriminación genera violencia” de Amnistía Internacional, aparte de dos mapas y tres calendarios.

La profesora, con muchos años de experiencia, sabe mantener adecuadamente la disciplina en el aula (profesora B). Según sus palabras, esta es su principal preocupación. Comentó a la observadora que le había costado mucho trabajo lograr que hubiera orden y silencio. Muestra gran ilusión hacia su trabajo al igual que la profesora A. Durante las sesiones, la observadora se colocó en una de las mesas que quedaba vacía en la parte de atrás como si fuera una alumna. La periodicidad, de la misma manera que en la fase anterior, fue de un día a la semana.

Las circunstancias, por tanto, en ambas situaciones, eran diferentes. Esto nos permitió evaluar las rutinas en relación a las cuestiones que nos interesan en dos contextos diferentes (diferentes niveles, diferentes momentos del curso y diferente perfil de las profesoras), buscando elementos de convergencia en la enseñanza de la Historia.

En el diario que aparece en el anexo III de esta tesis se describen los comportamientos dentro del grupo, tanto de las profesoras como del alumnado.

Por lo demás, se tuvieron en cuenta las pautas ya señaladas para la observación participante. Se utilizó el registro de las notas de campo y se fue elaborando un diario. Se utilizó el siguiente protocolo:

1. Observaciones sobre las conductas y actitudes del alumnado. Reacciones de la profesora.
2. Frecuencia de los intercambios orales con chicas y chicos. Naturaleza de dichas interacciones (amonestaciones, alabanzas, demanda de colaboración, expresiones estereotipadas, expresiones ridiculizadas, nivel de exigencia, uso de diminutivos y aumentativos). (Hidalgo, 2003:309).
3. Tratamiento en el aula de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Forma de abordarlo a través de la Historia.
4. Tratamiento en el aula de la cuestión homosexual y los nuevos modelos de familia. Forma de abordarlo a través de la Historia.
5. Estereotipos detectados en el discurso de la profesora.

Se pretendía comprobar si los comportamientos eran similares a los detectados por la observadora en sus clases y reflexionar sobre las reacciones de las profesoras ante algunas conductas en relación al género.

Otro de los objetivos era saber si el profesorado mantiene actitudes diferentes hacia chicas y chicos. Los trabajos de investigación de décadas anteriores habían puesto de manifiesto que el profesorado, de forma inconsciente, se comporta de forma diferente con unos y con otras. Analizaremos la evolución al respecto.

Tras observar el clima general en la clase de Historia, se pasa a verificar si se produce un tratamiento específico de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. También se pretende prestar atención a las posibles referencias a la homosexualidad en el devenir histórico y en el mundo actual.

No sabíamos si durante estas clases saldrían a flote estereotipos. Seguramente, las docentes observadas no se comportaron de forma tan espontánea como de costumbre. Probablemente reprimieron algunos comentarios que pudieran “delatarlas”. No obstante, se prestó atención a ello y se cotejó con las conclusiones del registro de anécdotas.

La autora de esta tesis se esforzó por instalarse en las clases de forma que tanto el alumnado como la profesora responsable se fueran poco a poco acostumbrando a su presencia. No intervino en absoluto y fue testigo de las conductas en un ambiente “natural” en el que los individuos supuestamente tienen reacciones espontáneas.

#### **2.3.3.2. Registro de anécdotas.**

Para garantizar que el profesorado pudiese expresarse libremente, sin condicionantes, se recurrió al registro de anécdotas. Los registros narrativos o anecdóticos son relatos descriptivos de episodios significativos vinculados a algún aspecto de la conducta del sujeto observado (Pérez Serrano, 1994: 48). Es un registro de incidentes que denotan una actitud o comportamiento representativo. Plasmados cronológicamente, son buena evidencia, objetiva y longitudinal de actitudes y comportamientos. A lo largo del tiempo aportan mejor comprensión de los cambios (Bolívar, 1995: 118-120).

En nuestra investigación las anécdotas recogidas tenían por finalidad última indagar en el subconsciente de los y las docentes para descubrir sus concepciones con respecto al género y a la orientación sexual. Desde el primer momento el director de la tesis consideró fundamental el empleo de esta estrategia. Cuando la investigadora le mostró las primeras historias le

parecieron muy ilustrativas y pensó que era mejor recoger el máximo número posible.

La dinámica de observación fue la siguiente: se llevó a cabo una recopilación de anécdotas durante cuatro cursos académicos (desde el 2004/5 al 2007/8). A diferencia de las observaciones, las anécdotas se iban recogiendo a medida que se producía algún comentario relevante, lo cual no podía estar sujeto a periodicidad alguna.

El procedimiento seguido consistió en anotar conversaciones y comentarios del profesorado relacionados con los estereotipos e ideas erróneas con respecto al tema de investigación. Estas concepciones son peligrosas porque constituyen barreras excluyentes que impiden la transformación social (Gómez, et al., 2006: 95).

Con el registro se pretendía disponer de una muestra suficiente de reacciones espontáneas que permitiera extraer conclusiones sobre los estereotipos presentes en la mentalidad del profesorado, el grado de implicación e interés por los temas de igualdad, las ideas sexistas y homófobas, la resistencia al cambio, etcétera. Las historias se iban a recoger en torno a conceptos-estereotipos. Por ejemplo: “las mujeres son más sensibles pero menos inteligentes” o “los homosexuales son raros”.

Las más de cien anécdotas recopiladas son una pequeña muestra de las que se podían haber incluido. Como se producían situaciones reiterativas, se han elegido ejemplos representativos (ver anexo IV). No parecía adecuado recoger demasiadas notas sobre el mismo concepto. Por ejemplo, varias de las historias reflejan indiferencia ante el tema de la igualdad o convencimiento de que las mujeres no tienen aptitudes para las nuevas tecnologías.

Los comentarios se recogieron con la máxima veracidad posible, aunque no se especifican datos precisos con el fin de garantizar el anonimato de las personas. Se trata, por tanto, de situaciones reales, habituales, que se repiten de forma similar en contextos diferentes (ámbito rural, ámbito urbano). Se recogieron datos en los centros A y B ya descritos así como en un centro de formación, lugar de reunión de profesorado de diversas procedencias.

### **2.3.3.3. Diario de observación participante en seminarios de formación. Entrevistas, debates y análisis de documentos.**

Para analizar las actitudes del profesorado hacia los temas que nos ocupan y su nivel de conocimientos, se pusieron en marcha dos seminarios de formación. Se hizo en colaboración con el Centro de Formación e

Innovación Educativa de la localidad donde estaba situado el centro B. Ambas actividades fueron planificadas por la autora de esta tesis y una de sus compañeras de Departamento (la misma profesora que había colaborado en la primera fase de las observaciones externas, la profesora A). La profesora A coordinó el primer seminario y la investigadora el segundo. En ellos se iba a abordar la discriminación de las mujeres en el devenir histórico y la situación en la actualidad. Asimismo, se introdujo el tema de la marginación de las personas con orientación sexual minoritaria, aunque este tema no se pudo desarrollar como hubiera sido deseable por falta de tiempo. Era conveniente reflexionar en grupo sobre el tratamiento educativo que se realiza habitualmente de estas cuestiones.

A lo largo de los seminarios, la investigadora iba anotando, al igual que en sus clases del instituto, las incidencias acaecidas. Se fue construyendo un diario de observación siguiendo las pautas ya explicadas de la observación participante (ver anexo V).

Los seminarios tuvieron una duración de veinticinco horas, distribuidas en diez sesiones de dos horas y media. En principio estas actividades estaban abiertas al profesorado de cualquier materia pero, afortunadamente para nuestra investigación, la mayoría de las personas que se inscribieron impartía Historia en secundaria. Ningún profesor participó en la actividad, a pesar de contar con mayor presencia masculina en el contexto educativo de la localidad.

El primer seminario se llevó a cabo durante el curso 2006/7; su título fue “Educación para la igualdad”. Los objetivos que nos planteamos fueron los siguientes:

- Hacer partícipe al profesorado de la realidad existente en materia de igualdad.
- Conocer el modo en que las desigualdades impregnan las ideas y prácticas socio-culturales, sus raíces y mecanismos de transmisión.
- Disponer de conocimientos sobre el modo en que los medios de comunicación crean y reproducen estereotipos y creencias sobre hombres y mujeres.
- Saber aplicar herramientas de análisis para detectar el sexismo explícito o encubierto en la función educativa.
- Analizar la relación existente entre mujer y educación.
- Introducir el tema de la educación y la homosexualidad.
- Proporcionar material y recursos para el tratamiento educativo del tema transversal de la igualdad de oportunidades.
- Promover experiencias activas en el aula para fomentar un cambio de mentalidad efectivo.



- Dotar de criterios al profesorado para la comunicación igualitaria en su práctica profesional.
- Proporcionar recursos para detectar situaciones de violencia.

Los contenidos iban a girar en torno a dos grandes bloques:

#### BLOQUE I. La lucha por la igualdad.

- Conceptos clave.
- Situación general de la mujer en el mundo.
- Situación en España y Castilla y León
- Mujer. Comunicación y publicidad.
- Asociacionismo femenino y práctica política.
- Mujer y mundo laboral.
- Violencia contra las mujeres.

#### BLOQUE 2. Educación en clave de igualdad.

- Mujer y educación.
- Educación y género.
- Educación y diversidad afectivo-sexual.
- Educación sexual en clave de igualdad.
- Mujeres destacadas en la historia.
- Coeducación.
- Educación en el mundo rural.
- Tecnologías en el fomento de la no discriminación.

En lo que se refiere a la metodología, se utilizaron diferentes estrategias basadas en el debate sobre documentos (escritos, audiovisuales y musicales), la proyección de vídeos, aplicación de las nuevas tecnologías, análisis de materiales didácticos y otras actividades, alternándolo con puestas en común.

La actividad se inició con una evaluación inicial al profesorado participante sobre ciertos conceptos en relación con la igualdad: feminismo, sexismo, género, mainstreaming, Atenea, techo de cristal, patriarcado, diversidad afectivo-sexual, etcétera. Asimismo, se sondearon las referencias que poseían con respecto a mujeres destacadas a lo largo de la historia. Se finalizó, con una puesta en común.

Las actividades se desarrollaron durante el segundo trimestre en diez sesiones, los miércoles por la tarde en horario de cinco y media a ocho de la tarde. No hubo apenas modificaciones con respecto al plan inicial. Había muchas cuestiones que abordar y el tiempo era limitado.

Al principio, las participantes no se implicaron demasiado. Ello se debía, por una parte, a su falta de conocimientos y por otra, a la idea preconcebida que considera los temas de “mujeres” como cuestiones de “segunda categoría”. Su opinión fue cambiando en el transcurso de las actividades. Supieron valorar el trabajo que suponía buscar el material y la organización de las ponencias.

Las aportaciones de las participantes fueron siendo cada vez mayores a medida que avanzaba la actividad. Algunas expresaron su interés por continuar al curso siguiente. Se sentían más seguras al haber adquirido unos conocimientos mínimos. Además, consideraron insuficiente el tiempo para desarrollar convenientemente las cuestiones tratadas.

En el desarrollo de las sesiones, descubrimos el desconocimiento de las participantes en materia de género, especialmente en lo relativo a las mujeres que habían desempeñado funciones destacadas en la historia. Ellas mismas reconocieron esta grave deficiencia que achacaron a la formación recibida y a la tradicional ausencia de personajes femeninos en los recursos que utilizaban. También fueron conscientes de los tabúes que pesan todavía a la hora de abordar la diversidad afectivo-sexual. Las conclusiones sobre ello se desarrollan en el siguiente capítulo de análisis de resultados.

El segundo seminario con el título “Coeducación” se desarrolló durante el curso 2007/8 (último trimestre de 2007). Teniendo en cuenta que en la actividad anteriormente descrita no se había podido desarrollar en profundidad la coeducación, en este segundo seminario iba a ser el tema principal.

Los objetivos que nos planteamos fueron los siguientes:

- Analizar los problemas de la educación de la mujer en el mundo rural.
- Saber aplicar herramientas de análisis para detectar el sexismo explícito o encubierto en la función educativa.
- Dotar de criterios al profesorado para la comunicación igualitaria en su práctica profesional.
- Profundizar en el tratamiento de la cuestión de género en los diferentes modelos educativos.
- Señalar las principales características del sistema coeducativo.
- Revisar el material utilizado en la práctica docente cotidiana.
- Estudiar los valores transmitidos en relación con el género.
- Buscar material y recursos en la red para el tratamiento educativo de la igualdad de oportunidades.
- Promover experiencias activas en el aula para fomentar un cambio de mentalidad efectivo.

Pretendíamos profundizar en los elementos del sexismo en el ámbito escolar, reflexionar sobre el tratamiento de los temas de género en relación con la transversalidad, valorar la importancia de las actitudes de respeto para contribuir a fomentar la competencia social y ciudadana (LOE), señalar las principales características del sistema coeducativo y proporcionar materiales y recursos para trabajar estas cuestiones en las aulas. Se dedicó en ello buen número de sesiones, para que las participantes explicaran sus estrategias en el aula y las rutinas que marcaban sus clases diariamente. También hubo debates en los que se percibían algunos estereotipos en sus argumentos.

Los contenidos se organizaron en tres bloques:

**BLOQUE I:** Las mujeres y la historia de la educación, diferentes modelos educativos en relación al género, mujer y educación en el medio rural.

**BLOQUE II:** Introducción a la coeducación, la coeducación en las diferentes etapas educativas y en las ciencias sociales, diversidad afectivo sexual y educación, educación en valores desde las diferentes asignaturas del currículo.

**BLOQUE III:** Utilización de nuevas herramientas y webquests.

El seminario se desarrolló sin apenas modificaciones con respecto a la planificación inicial. Al igual que en la actividad anterior, se emplearon diez sesiones de dos horas y media cada una, marcadas por una dinámica participativa. Nuevamente la asistencia fue exclusivamente femenina y aunque existía mayor conocimiento previo entre las alumnas participantes que ya se habían inscrito el curso anterior, se detectaron importantes carencias formativas en lo que se refiere a la historia de las mujeres. La mayoría no recordaba nombres de mujeres cuyas aportaciones fueron esenciales como Flora Tristán, Lucy Stone, Matilde Padrós, Juana Inés de la Cruz, etcétera. En el mejor de los casos, los nombres les resultaban conocidos pero no eran capaces de explicar exactamente cuál fue su contribución en la lucha por la igualdad. Sobre estas cuestiones volveremos en el siguiente capítulo.

El trabajo, a lo largo de las sesiones, se basó en el debate sobre documentos (escritos, audiovisuales y musicales), en la revisión de recursos elaborados recientemente así como algunos que están disponibles en Internet (webquest).

Se pudo observar que la actitud había cambiado notablemente entre las participantes que ya se habían inscrito en el anterior seminario. Si habían repetido, es porque realmente estaban motivadas por la temática. Las

participantes aportaron algunos materiales. Hubo frecuentes puestas en común y debates para intercambiar puntos de vista y compartir experiencias. Una de las profesoras, además, había empezado a hablar en sus clases de la homosexualidad con una actitud de respeto. Como en el seminario anterior el tiempo era limitado pero la experiencia fue positiva. Aparte de ello, estas actividades constituyeron instrumentos de investigación fundamentales en esta tesis.

Era necesario contrastar los datos de las observaciones y el registro de anécdotas, con los obtenidos por otros cauces. De ahí que a lo largo de las actividades formativas, se recurriese a entrevistas y debates. Para ello, se tuvieron en cuenta los aspectos básicos de estos instrumentos, ya mencionados en el apartado 2.3.2.1. En las entrevistas la persona tiene más tiempo para la reflexión y generalmente se toma más molestias en responder. Se concentra mejor en el contenido de las preguntas y lo mismo sucede cuando prepara los argumentos en los debates. Se da un enfoque más informal a la investigación, pero igualmente válido.

Se llevaron a cabo dos entrevistas al final de las actividades formativas. La primera, con preguntas cerradas, se realizó a la coordinadora del primer seminario, la misma persona que había colaborado en las observaciones externas y en la programación de las actividades de los seminarios (profesora A). La segunda, con carácter más abierto, al grupo de profesoras participantes del seminario de coeducación. Esta entrevista tenía como objetivo reorientar algunos aspectos, discutir y dialogar (Gómez et al., 2006: 93).

Se procuró que las informantes utilizaran sus propios términos y se expresasen en libertad. La entrevistadora se mostró muy interesada en sus declaraciones con el fin de esclarecer, en lo posible, las diferentes experiencias. Se creó un clima de confianza y se dejaron claras en todo momento las intenciones (Rodríguez, Gil y García, 1999: 173). Se buscó la máxima cantidad de detalles sin cerrar las preguntas ni condicionarlas evitando que la opinión de la entrevistadora influyese.

Aunque la investigadora conocía, a grandes rasgos, las opiniones de las personas participantes, quiso profundizar en ellas, para verificar planteamientos previos.

Se intentó indagar sobre las cuestiones que interesaban aunque, en ocasiones, las profesoras se desviaban del tema propuesto. El contexto en el que se desarrolló era adecuado. Se encontraban a gusto, el ambiente era agradable y las opiniones se expresaban espontáneamente. Se evitaron en todo momento las discusiones (Pérez Serrano, 1994: 40-43).

Las preguntas de ambas entrevistas fueron básicamente de opinión y de experiencia dado que los conocimientos ya se habían valorado a través de las observaciones. La transcripción de las mismas se realiza a continuación:

**Primera entrevista a la coordinadora del seminario (curso 2006/7).**

- ¿Crees que las participantes conocían los conceptos clave en relación con los contenidos del seminario?
- ¿Cómo fue su actitud?, ¿Consideras que tenían interés?
- ¿Hubo progresos?, ¿Adquirieron conceptos básicos?
- ¿Qué aspecto les interesó más?
- ¿Tienen intención de realizar alguna práctica y llevarla a cabo en el aula?
- ¿Cuáles han sido los prejuicios y estereotipos detectados?
- ¿Desean continuar en el curso próximo? ¿Con qué dinámica?
- ¿Han encontrado relación entre lo tratado en el seminario y la realidad en la que se desenvuelven profesionalmente?
- ¿Qué ha sido lo peor y lo mejor en la actividad según tu opinión?
- ¿Cómo valoraron las participantes el seminario?

**Segunda entrevista al grupo de profesoras (curso 2007/8).**

- ¿Cuántos años lleváis en la docencia?
- ¿Cómo os planteáis la clase de Historia?
- ¿Utilizáis material alternativo o sólo el texto?
- ¿Incluís algún objetivo o contenido específico en vuestra programación de aula sobre la igualdad hombre-mujer?
- ¿Podéis explicar cómo organizáis el trabajo habitualmente?
- ¿Cuáles son vuestras rutinas?
- ¿Qué tipo de ejercicios hacéis en las clases?
- Me gustaría que me hablarais de las cuestiones de género y si les dais importancia. Sobre todo querría saber si han cambiado vuestras intenciones al respecto después de haber participado en el seminario.
- Si os tuvierais que comparar con otras compañeras que no han participado en el seminario, ¿Diríais que actuáis de forma diferente?
- Por lo que parece también estáis de acuerdo en que no se trata sólo de una cuestión de actitud sino de conocimientos ¿Creéis que hace falta formación para el profesorado?
- En todo este proceso de concienciación, ¿Qué importancia tiene el estudio de la historia de las mujeres?
- Un mayor estudio de esta parte de la Historia, ¿Contribuiría a cambiar actitudes?
- La historia de la mujer es muy joven aún. Pero, existe gran número de investigaciones en este sentido que se podrían utilizar en la práctica, ¿Pensáis que los contenidos de Historia se pueden introducir en otras materias?
- ¿Podéis explicar cómo desarrolláis lo programado en referencia a la Historia?

- ¿Introducís los contenidos de historia de la mujer?
- ¿Cómo plantearías las actividades para promover la no discriminación por razón de sexo?
- ¿Hacéis debates?
- ¿Cómo se coloca el alumnado?
- ¿Qué objetivos incluís con respecto a la igualdad de hombres y mujeres en la programación de aula?
- Y con respecto a la diversidad afectivo-sexual, ¿Planteáis algún objetivo?
- ¿Querriais que hubieran participado hombres en este seminario?
- ¿Cómo evaluáis las actitudes del alumnado?
- Y en relación a las cuestiones de género, ¿Penalizáis una conducta no adecuada o de acoso a alguien por esta causa, o simplemente por sus comentarios de desprecio o machistas?

Como puede observarse entre las preguntas a la coordinadora del primer seminario y a las participantes del segundo, se incluían aspectos que interesaban a la investigadora, la cuál se había esforzado por descubrir a lo largo de sus observaciones en otros contextos. Las respuestas a ambas entrevistas aparecen transcritas en el anexo V de esta tesis. En cuanto a los debates que iban surgiendo en las diferentes sesiones también se hace mención a ellos en dicho anexo (por ejemplo ver primera sesión del segundo seminario).

Durante la cuarta sesión del segundo seminario (“Coeducación”) se hizo una reflexión sobre el currículum legal vigente con referencia a las cuestiones que estábamos tratando. Se revisaron varios proyectos educativos. Posteriormente se examinaron algunas programaciones didácticas de los departamentos de Historia de los respectivos institutos de las participantes. Lo que más nos interesaba eran los objetivos planteados, su coherencia y relación con las prácticas igualitarias en relación al género y a la orientación sexual. En definitiva, se trataba de extraer conclusiones sobre los valores fomentados en las intenciones y su posterior desarrollo en la práctica.

#### **2.3.3.4. Colaboración de otros/as docentes y/o investigadores/as.**

Recordemos, una vez más, que en el curso de la investigación naturalista es necesario reconducir la acción y que en este trabajo el director y codirectora de la tesis revisaron los procedimientos que iban a utilizarse e informaron a la investigadora sobre la integración de los mismos en la práctica generalmente aceptada. Se pusieron en común objetivos y se contrastaron puntos de vista (Gómez et al., 2006: 85).

Al igual que en otras ocasiones la investigadora contó con la colaboración de otras personas en el proceso de estudio de las actitudes y conocimientos del

profesorado. El diario de observación externa tenía doble finalidad (observar conductas del alumnado y del profesorado). Para elaborarlo, ya se comentó en el apartado 2.3.1.4 que la investigadora contó con la ayuda de dos compañeras de departamento (profesoras A y B) que le permitieron la entrada en sus clases. Además, como puede colegirse en los apartados anteriores, las profesoras participantes en los seminarios de formación aportaron opiniones de gran valor y contribuyeron a hacer posible que la actividad se programara para un curso más. Durante los seminarios estas profesoras participaron en las entrevistas y debates como ya se ha relatado. Asimismo, proporcionaron documentos de sus respectivos centros con el fin de valorar el tratamiento de la cuestión de género en los mismos.

En la programación y el desarrollo de los seminarios la investigadora contó con la ayuda y sugerencias de la profesora A, a la que ya nos hemos referido en otras ocasiones. Además, esta profesora facilitó a la investigadora buen número de materiales y bibliografía complementaria sobre la temática abordada en los seminarios que sirvió para completar el estudio bibliográfico de esta tesis.

Al final de la primera actividad formativa la profesora A, que había coordinado las sesiones, accedió a ser entrevistada por la investigadora (ver entrevista post-seminario del anexo V). Por otra parte la directora del centro de formación había fomentado la realización de los seminarios y había lamentado la escasa participación, así como la ausencia de profesores inscritos.

Como de costumbre el director y codirectora de la tesis, al ser informados de las actividades, habían realizado las sugerencias oportunas como la de aprovechar la ocasión para realizar las entrevistas al profesorado. Su opinión fue fundamental en el desarrollo del proceso.

#### **2.3.3.5. Análisis de circunstancias imprevistas en el desarrollo del proyecto didáctico.**

Como docentes, sabemos que las programaciones y proyectos didácticos han de ser flexibles. La realidad de las aulas supera lo previsible y es necesario improvisar, modificando la metodología fundamentalmente. Si esta circunstancia es frecuente cuando se imparten contenidos que se ciñen al marco del currículo oficial y de los materiales convencionales, podemos imaginar que las reacciones producidas al desarrollar un proyecto didáctico “poco común” podrían ser muy diversas.

Cuando la investigadora realizaba las unidades y actividades del proyecto sentía curiosidad por conocer las actitudes del alumnado, sus

comportamientos y comentarios. Poco imaginaba entonces que lo verdaderamente llamativo fueran las reacciones del profesorado, como de hecho sucedió. El efecto producido entre los y las docentes del centro educativo será explicado en el capítulo VII. Las actitudes de una parte del profesorado sorprendieron a la investigadora y también al director y codirectora de la tesis. Por ello insistieron en que se detallase lo sucedido. Sus comportamientos constituían un ejemplo esclarecedor de la predisposición a la hora de trabajar los temas que nos ocupan en el aula. En definitiva, esos acontecimientos aportaron luz en la búsqueda de respuesta a las preguntas que nos habíamos planteado.

#### **2.3.4. Diario de investigación.**

Desde el momento en que la autora de esta tesis decidió iniciar la investigación pensó que era fundamental ir anotando incidencias en un diario, como suele hacer en su actividad cotidiana. En un principio pretendía ser un cuaderno de notas de tipo recordatorio, pero dada la importancia de los diarios como método de investigación cualitativa (Zabalza, 2004; Rodríguez, Gil y García, 1999: 163; Tójar, 2006: 233-242), se consideró la posibilidad de incluirlo como instrumento de investigación. Al director de la tesis le pareció muy interesante, por lo cual, se empezó a realizar de forma sistemática (Bolívar, 1995: 113-118).

En el diario de investigación la información se va construyendo a lo largo del proceso investigador, recoge impresiones, dudas, dificultades, bloqueos, sorpresas, primeros contactos con el campo de estudio, elección de técnicas. (Tójar: 2006: 234).

El diario de investigación incluido en el anexo VIII recoge en primera persona las anotaciones del proceso. Es el único instrumento que se ha llevado a cabo a lo largo de todo el periodo de realización de la tesis. En él se explica la elección del tema, el estudio bibliográfico, la selección de instrumentos, la puesta en práctica, las entrevistas con el director y la codirectora de la tesis, las dudas, las decisiones, las modificaciones en el curso de la investigación y las conclusiones en torno al trabajo realizado. Para Woods el diario tiene finalidad terapéutica y permite encontrar soluciones (Woods, 1987: 126-129).

Se trata, sobre todo, del reflejo de vivencias personales de la investigadora durante este periodo. El documento va evolucionando positivamente a medida que transcurre el tiempo, al igual que otros diarios. Por lo que se refiere a la valoración de la predisposición del alumnado, en el diario aparecen recogidas las impresiones de la profesora, las dificultades halladas durante la distribución del cuestionario, la realización de las observaciones,



etcétera. A diferencia de los anteriores diarios, no hay un protocolo establecido, se van anotando incidencias a medida que estas surgen, siguiendo un criterio cronológico.

La lectura del diario esclarece circunstancias de la puesta en práctica y la toma de decisiones a medida que los acontecimientos se suceden. Se trata de un instrumento introspectivo que permite comprender cómo se aborda la realidad (Santos Guerra, 1990: 187). A grandes rasgos el diario quedó estructurado de la siguiente forma:

**Cuadro 3. Esquema del diario de investigación**

Curso 2004/5	Elección del tema Estudio bibliográfico
Curso 2005/6	Elaboración de los primeros instrumentos: cuestionario, protocolo de observación en el aula. Puesta en práctica de observaciones y registro anecdótico. Consulta de bases de datos de investigaciones educativas.
Curso 2006/7	Cuestionario, observaciones en el aula, registro de anécdotas, puesta en marcha del primer seminario de formación del profesorado. Redacción de los capítulos I y II de introducción. Observaciones externas, dilemas e inicio del material del proyecto didáctico.
Curso 2007/8	Puesta en práctica del proyecto didáctico, elaboración de los diarios correspondientes a la segunda fase, registro de anécdotas, puesta en marcha del segundo seminario de formación del profesorado, redacción de informes de investigación.
Curso 2008/9	Estudio bibliográfico, redacción de la tesis (capítulos III al VII), correcciones, elaboración de gráficas, cuadros, anexos...
Curso 2009/10	Petición de una tercera opinión sobre la tesis. Correcciones. Formato final.

## **2.4. Modificaciones en el curso de la investigación. Cronogramas.**

Durante el proceso investigador se produjeron variaciones con respecto a la planificación inicial a medida que se tomaba contacto con la información recogida. Recordemos que en la investigación naturalista no hay una estructura de diseño previa sino que se producen modificaciones a medida que avanza el proceso (Guba, 1989: 151). A continuación explicamos las principales decisiones adoptadas al respecto.

Las principales modificaciones a lo largo del proceso de investigación se acordaron con respecto a las observaciones. En primer lugar, hubo cambios en los protocolos iniciales. El director y la codirectora de esta investigación querían que tuviesen un carácter más abierto y flexible. En el caso de las observaciones al alumnado, en un principio la observadora pensó que un curso sería suficiente para obtener un buen registro. Sin embargo, en los primeros meses no se apreciaban acontecimientos relevantes. A medida que pasaba el tiempo, la investigadora aumentó su percepción por lo que se decidió continuar un curso más. Además, el director de la tesis había sugerido la incorporación en el diario de mayor número de frases literales de opiniones de chicos y chicas. Se siguió, por tanto, un proceso deductivo de observación, es decir, una vez comenzado el proceso se realizan ligeras variaciones (Rodríguez, Gil y García, 1999: 163). Al comenzar esta investigación la autora de la misma había tomado algunas decisiones sobre los instrumentos que iban a utilizarse para valorar las actitudes del profesorado. La posibilidad de realizar entrevistas se modificó en parte cuando surgió la posibilidad de utilizar la observación participante en seminarios de formación del profesorado. Durante el curso 2005/6 el seminario se hizo realidad como ya se ha explicado. Además ello no descartaba la posibilidad de realizar entrevistas grupales a lo largo de la actividad formativa. El director había propuesto también la realización de una entrevista individual a la coordinadora del primer seminario.

La decisión de realizar una reflexión conjunta sobre programaciones didácticas surgió sobre la marcha, teniendo en cuenta la buena predisposición de las participantes en el seminario. Pero los cambios de mayor envergadura con respecto a la idea inicial se dieron en la puesta en práctica del proyecto didáctico. En el aula se producían reacciones en el alumnado que era preciso describir, se realizó un nuevo diario de observación en el que se fueron registrando hechos y comentarios. Estaba previsto que el alumnado redactase un cuaderno de rotación narrando los acontecimientos acaecidos durante las sesiones. Dicho cuaderno no aportaba demasiada información. El alumnado demostró indolencia a la hora de realizarlo. Por el contrario, los trabajos de investigación propuestos eran

bastante ricos en matices. Por eso se decidió analizarlos como instrumento independiente y lo mismo sucedió con ciertas reacciones del profesorado hacia la puesta en práctica del proyecto que, como se ha expuesto, constituían un hecho de gran interés para analizar la predisposición del profesorado hacia las cuestiones de género y de orientación sexual. Por otro lado, los y las adolescentes iniciaban constantemente debates espontáneos. Se transcribió alguno de esos debates y se realizó una entrevista grupal al final de las actividades. Finalmente, en los cuadros siguientes se resume el proceso de investigación:

**Cuadro 4. Cronograma de la primera fase. Sin intervención.**

<b>PREDISPOSICIÓN DEL ALUMNADO</b>		
<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</b>	<b>PERSONAS IMPLICADAS</b>	<b>PERIODIZACIÓN Y CONTEXTO</b>
Cuestionario	Alumnado (todos los cursos) Profesorado Investigadora	Curso 2005/6. Centro A <sup>1</sup> Curso 2006/7. Centro B <sup>2</sup>
Observaciones en el aula (registro a modo de diario)	Alumnado (4º ESO) Investigadora	Curso 2005/6. Centro A. Curso 2006/7. Centro B. (dos veces por semana)
Observaciones externas (registro a modo de diario)	Alumnado, 3º Diversificación, 1º ESO Profesoras de Historia Investigadora	Curso 2006/7. Centro B (una vez por semana)
Dilemas	Alumnado Profesorado	Curso 2006/7. Varios centros educativos (tercer trimestre)

<sup>1</sup> Centro de carácter rural, alejado geográficamente, situado en la periferia de Castilla y León, mal comunicado. Contexto socio-cultural bajo.

<sup>2</sup> Centro de carácter urbano. Contexto socio-cultural medio.

<b>PREDISPOSICIÓN DEL PROFESORADO</b>		
Observaciones externas (registro a modo de diario)	Profesoras A y B <sup>3</sup> . Investigadora	Curso 2006/7. Centro B. Profesora A (primer cuatrimestre) Profesora B (segundo cuatrimestre) (una vez por semana)
Registro anecdótico	Profesorado Investigadora	Cursos 2004/5 y 2005/6. Centro A Cursos 2006/7 y 2007/8 Centro B Centro de profesorado. Ámbito de los centros A y B.

---

<sup>3</sup> Profesora A (pocos años de experiencia, estilo de enseñanza participativo), profesora B (muchos años de experiencia, estilo de enseñanza más dirigista).

**Cuadro 5. Cronograma de la segunda fase. Con intervención.**

<b>REACCIONES DEL ALUMNADO</b>		
<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</b>	<b>PERSONAS IMPLICADAS</b>	<b>PERIODIZACIÓN Y CONTEXTO</b>
Entrevistas, debates	Alumnado (4º ESO) Investigadora	Curso 2007/8. Centro B
Observaciones en el aula (registro de sesiones del proyecto didáctico)	Alumnado (4º ESO) Investigadora	Curso 2007/8. Centro B (una vez por semana)
Cuaderno de rotación	Alumnado (4º ESO) Investigadora	Curso 2007/8. Centro B (una vez por semana)
Análisis de cuadernos, exámenes y trabajos de investigación	Alumnado (4º ESO) Investigadora	Curso 2007/8. Centro B (tercer trimestre)
<b>REACCIONES DEL PROFESORADO</b>		
Observaciones en seminarios de formación (registro de sesiones)	Profesoras de Historia. Investigadora	Curso 2006/7 (segundo trimestre) Curso 2007/8 (primer trimestre). Centro de formación de ámbito rural.
Entrevistas y debates	Profesoras de Historia Investigadora	Ídem
Análisis de programaciones didácticas	Profesoras de Historia Investigadora	Ídem
Circunstancias imprevistas. Observación informal (no sistemática).	Profesorado Investigadora	Curso 2007/8 Curso 2008/9: Centro C <sup>4</sup>

Los instrumentos se fueron elaborando en diferentes momentos:

<sup>4</sup> Centro situado en ámbito rural pero bien comunicado con capitales de provincia.

**Cuadro 6. Fecha de elaboración de los instrumentos**

<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</b>	<b>FECHA DE ELABORACIÓN</b>	<b>DIARIO DE INVESTIGACIÓN (septiembre 2004-febrero 2010)</b>
Cuestionario	Septiembre 2005	
Protocolo de observación en el aula	Octubre 2005	
Protocolo de observación externa	Noviembre 2006	
Dilemas	Junio 2007	
Guión de los seminarios de formación	Enero de 2007 y septiembre 2007	
Guión de entrevistas y debates al profesorado	Mayo 2007 y noviembre 2007	
Unidades didácticas y actividades del proyecto didáctico	Julio-diciembre 2007 y enero 2008	
Guión de entrevistas y debates durante la práctica del proyecto didáctico	Septiembre 2007	
Exámenes al alumnado	Septiembre 2007	
Programación de los trabajos de investigación del alumnado	Octubre 2007	

### **3. Credibilidad del estudio.**

Guba resume las preocupaciones principales que ha de tener la investigación naturalista en cuanto a la credibilidad. En primer lugar, establecer la confianza en la verdad de los descubrimientos para las personas y contextos en los que se llevó a cabo; en segundo lugar, si esos descubrimientos se pueden aplicar en otros contextos y con otros sujetos; en tercer lugar, si se

repetirían los descubrimientos con los mismos sujetos (o similares) y el mismo contexto, con otros instrumentos; en cuarto lugar, el grado en que los descubrimientos están en función de las inclinaciones, motivaciones e intereses del investigador.

Por tanto, en la investigación cualitativa, a diferencia de la investigación racionalista, se establecen cuatro criterios de credibilidad: validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad (Guba, 1989: 148-152). Esta investigación se guía por los principios de la investigación naturalista, de ahí que se tengan que verificar dichos criterios.

Se recomienda, asimismo, que haya triangulación. Existen varias definiciones al respecto. La triangulación es el empleo de variedad de métodos para observar el mismo tema o, expresado en otros términos, el empleo de una serie de estrategias encaminadas a generar una descripción comprensiva (por ejemplo, observar el fenómeno en otros momentos espaciales o cuando las personas interactúan de forma diferente).

En concreto la triangulación que se ha empleado en esta investigación es la de tiempo (se recogen datos en diferentes momentos y situaciones-actividades escolares, extraescolares-), de espacio (aula, pasillos, patio, lugares externos al centro), teórica (desde diferentes perspectivas como se expuso en el marco teórico de la introducción de esta tesis), de fuentes (información procedente de diversas personas y diversas circunstancias) y metodológica (diferentes métodos que ya se han descrito).

### **3.1. Credibilidad: validez interna.**

En el paradigma naturalista se han de contrastar las interpretaciones de las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos. Interesa el valor de verdad que tienen los mismos. Se recomienda trabajar durante un prolongado periodo de tiempo, utilizando la observación continua y la triangulación, recogiendo el material de referencia y haciendo comprobaciones entre los participantes. Posteriormente se corroboran esos datos, teniendo en cuenta los diferentes factores que intervienen (Íbidem: 153-157).

En la presente investigación se han utilizado diversos instrumentos (cuestionarios, observaciones, dilemas, entrevistas...) que han proporcionado abundantes datos. Esos datos se han analizado y contrastado, como se explicará en el apartado cuarto de este capítulo. El trabajo se ha realizado durante un periodo de tiempo largo y continuado que puede apreciarse en los cronogramas de investigación (cuadros 4 y 5). Las observaciones en el aula se llevaron a cabo durante dos cursos académicos, las observaciones externas durante un curso, siguiendo las indicaciones del

director y la codirectora de la tesis. El registro anecdótico se extendió aún más, concretamente duró cuatro cursos. Las intervenciones didácticas con el alumnado fueron de dos trimestres y los seminarios de formación pudieron desarrollarse, como se ha explicado, a lo largo de dos trimestres, correspondientes a dos cursos académicos distintos. La puesta en práctica del proyecto didáctico duró dos trimestres, etcétera. La observación a lo largo de estos periodos fue continua y sistemática realizándose registros al menos una vez a la semana. Los datos permanecen recogidos en los anexos y en algunos casos (si no eran muy extensos) en el cuerpo del texto de la tesis. Se establecieron comparaciones entre la información obtenida por diferentes métodos. Se observaron coincidencias en la mayor parte de los casos y alguna contradicción que será explicada en el siguiente capítulo. Los datos fueron, además, comentados con otros docentes, en concreto con las profesoras participantes de los seminarios de formación.

Por lo que se refiere a la triangulación, como se ha señalado se utilizó la triangulación de fuentes:

“Triangulación implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo y en varios momentos-utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos” (Pérez Serrano, 1994: 81).

En nuestro caso las informaciones que se utilizan pueden ser verificadas por varias fuentes. Los datos proceden de las siguientes personas:

Alumnado (varios cursos de centros diferentes y en años académicos distintos).

Cuestionario: todos los cursos de la ESO y Bachillerato. Centros A y B.

Observaciones en el aula: 4º ESO (4º A y B del centro A, 4º A, B y C del centro B).

Observaciones externas: 1º ESO, 3º Diversificación del centro B.

Dilemas: 4º ESO, varios institutos.

Proyecto didáctico: 4º ESO del centro B

Profesorado (diferentes niveles, diferentes edades, diferentes centros, especialidades y cursos académicos).

Observaciones externas: profesoras de Historia A y B.

Registro de anécdotas: profesorado ESO y Bachillerato de todas las especialidades. Centros A y B.

Seminarios de formación: profesoras de Historia de diversos centros educativos.

Proyecto didáctico: profesorado de Historia y de otras especialidades.



Como se ha expuesto, en algunos casos, los registros de datos fueron comentados con los y las participantes, especialmente con el alumnado objeto de observación y las profesoras inscritas en los seminarios.

### **3.2. Transferibilidad: validez externa y generabilidad.**

La aplicabilidad o generabilidad requiere que la investigación se lleve a cabo de forma que las variaciones cronológicas y situacionales sean irrelevantes para los descubrimientos. En investigación naturalista se usa el término transferibilidad. Eso quiere decir que se podrían aplicar en cualquier contexto. Para garantizarla se recomienda recoger minuciosos datos descriptivos del contexto, personas intervinientes y posteriormente desarrollar esas descripciones (Íbidem: 1989: 153-157).

Ya se ha explicado cómo se ha llevado a cabo el proceso de recogida de datos. Consideramos que las variaciones cronológicas y de contexto fueron irrelevantes dado que las conductas observadas y actitudes tanto del profesorado como del alumnado eran reiterativas en los diferentes momentos y lugares. Esto se percibe al leer los diarios recogidos en los anexos donde se detalla la información. Se repetían situaciones de forma casi idéntica dos años después de las primeras observaciones. Por ejemplo, los comentarios emitidos por el profesorado y recogidos en el registro anecdótico eran prácticamente los mismos en centros, situaciones y momentos diferentes.

De hecho, se realizó una triangulación de tiempo y de contexto (ver periodización y contexto de los cronogramas de investigación, cuadros 4 y 5). Por otra parte, el contexto en el que han sido aplicados los diferentes métodos de investigación, ha sido descrito, pormenorizadamente, en los apartados correspondientes (Goetz y Le Compte, 1988). A grandes rasgos se trata de los centros A y B (ver descripción en el epígrafe 2.3.1.1.). El contexto del centro B es detallado aún con más precisión en el último capítulo (ver apartado 1.1) porque fue en dicho centro donde se puso en práctica el proyecto didáctico.

Aparte de las circunstancias globales del centro educativo, se detallan las características específicas de los grupos donde se utilizó algún instrumento de investigación: comportamiento habitual del alumnado en esos grupos, espacio físico donde se desarrollaba la actividad docente, etcétera. También se han mencionado los ámbitos donde trabajaba el profesorado objeto de observación.

### **3.3. Dependencia: fiabilidad.**

La fiabilidad es una condición necesaria para la validez. Los instrumentos son fiables cuando producen resultados consistentes cualquiera que sea el lugar, forma o tiempo y son válidos cuando los resultados permiten establecer diferencias entre individuos o grupos. (Bolívar, 1995: 109). A grandes rasgos, se debe comprobar que con instrumentos diferentes se obtienen resultados similares y que no hay contradicciones ni conflictos entre los datos. En investigación cualitativa se habla de consistencia. Sin embargo, hay que aceptar las aparentes inestabilidades que se plantean, como en nuestro caso, describir las diferencias entre los resultados de la observación y de los dilemas. Se recomienda la utilización de métodos que se solapan y complementan y la revisión de los resultados (Guba, 1989: 154-160).

Un instrumento es fiable cuando es estable y mide con exactitud y certeza. Científicamente la fiabilidad se comprueba cuando al repetir diversas experiencias los resultados son idénticos. En los métodos cualitativos la fiabilidad es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación. Si los resultados son los mismos, la fiabilidad queda garantizada (Pérez Serrano, 1994: 73-76).

En esta investigación el cuestionario nos proporcionó respuestas similares en diferentes cursos. Por ejemplo, la cualidad más valorada fue el comportamiento. Esta respuesta se produjo mayoritariamente en diferentes grupos (desde 1º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria a 2º de Bachillerato). Lo mismo sucedió con el resto de preguntas de dicho cuestionario.

Como ya se ha señalado, las observaciones pusieron de manifiesto que las situaciones en el aula se repetían casi matemáticamente (a principio de curso, a final de curso, en grupos diferentes y en centros distintos). Incluso algunos de los comentarios realizados por alumnado de diferentes clases y centros eran exactamente los mismos (muchos de ellos se han omitido en el diario porque ya habían sido registrados en días anteriores). En cuanto a los dilemas, también fueron planteados a alumnado de diferentes centros. Las respuestas eran parecidas, incluso entre los chicos y las chicas. Puede considerarse, por tanto, que la fiabilidad de estos instrumentos queda garantizada

La validez se mide si el instrumento mide lo que tiene que medir. Hay que ver si el número de ítems es adecuado (validez de contenido), cuando permiten predecir comportamientos futuros o pasados (validez predictiva), si

coinciden los resultados de varios instrumentos (validez concurrente) y si resultan atractivos para los sujetos que se observan (validez didáctica).

La validez es el modo utilizado para recabar y analizar la información buscada y habrá que analizar hasta qué punto las conclusiones son aplicables a grupos similares en diferentes situaciones.

Sobre la validez del cuestionario, las observaciones y dilemas ya se ha hecho hincapié en la justificación realizada anteriormente. Con el cuestionario se pretendía indagar previamente sobre temas en los que se iba a profundizar con las observaciones y dilemas. Se trataba de sondear opiniones generales. El número de preguntas fue el recomendado para este tipo de técnica.

Con las observaciones se buscaba mayor profundización en el análisis de fenómenos que se producen habitualmente en las aulas. El protocolo se centró en las ideas previas que el alumnado posee sobre ciertos contenidos que iban a abordarse posteriormente en un proyecto didáctico. Se valoró el protocolo que se iba a seguir de acuerdo con los objetivos. Los resultados aportaron información sobre el comportamiento social. Los dilemas, en cambio, pretendían sondear de forma personal y en profundidad la opinión sobre cuestiones de género y orientación sexual. Se podrían así cotejar las respuestas.

En cuanto a la validez predictiva y didáctica añadiremos que los resultados garantizan una extrapolación en el tiempo y resultaron atractivos para el alumnado. Las técnicas descritas se emplearon en diferentes momentos por lo que puede deducirse que los resultados serían válidos durante un periodo largo. Algunas de las conclusiones coinciden con las conclusiones de investigaciones de género en el ámbito educativo realizadas hace veinte años. Cuando la investigadora planteaba ciertos temas en el aula los y las adolescentes iniciaban debates que permitían sondear sus creencias. A veces era necesario interrumpir animadas conversaciones para poder continuar la clase. Cuando se les entregaron los cuestionarios y los dilemas no se quejaron. Colaboraron al 100 % y pasados varios días preguntaban insistentemente si no había que rellenar más. Por lo cual, se colige que les resultó ameno. Esta circunstancia facilitó el trabajo. Fue verdaderamente grato descubrir esta cooperación. Recordemos que tienen tendencia a cuestionar y rechazar las actividades realizadas en clase.

Si observamos el cuadro (fecha de elaboración de los instrumentos) repasaremos los diferentes métodos empleados en la realización de esta investigación. Para responder a las preguntas que nos planteábamos era necesario utilizar diferentes estrategias. Al analizar los resultados obtenidos (ver anexos) se aprecia que estos son idénticos independientemente de los

instrumentos. Sirva de ejemplo aparte de los ya mencionados: al observar actitudes del profesorado, los estereotipos detectados en el registro de anécdotas son los mismos que los detectados en los seminarios de formación. Por ello la triangulación de método queda garantizada. Muchos de estos métodos se solapan y coinciden en el tiempo (ver cronogramas, cuadros 4 y 5), es decir, se produce una replicación de la investigación con los mismos sujetos y el mismo contexto; por ejemplo, observaciones y cuestionario en el centro A en el curso 2005/6 y observaciones y dilemas en el centro B durante el curso 2006/7.

### **3.4. Confirmabilidad: objetividad.**

En la investigación racionalista la objetividad queda garantizada si los métodos son explícitos, sin embargo, la investigación naturalista ha de tener en cuenta la predisposición de la persona que investiga. Se recomienda hacer triangulación (Bolívar, 1995: 109), y realizar una reflexión epistemológica (Guba, 1989: 154-157). Se busca la neutralidad.

La investigadora, para conseguir en la medida de lo posible esa neutralidad y consciente del inevitable grado de subjetividad en sus interpretaciones, siguió los consejos en investigación cualitativa para garantizar la confirmabilidad (Íbidem: 161). El proceso, como ya se ha ido mencionado, estuvo constantemente supervisado por el director y la codirectora de la tesis, los cuales corrigieron las desviaciones en las interpretaciones de la investigadora. Se rechazaron aquellas teorías que no podían justificarse documentalmente. La propia investigadora fue consciente de que algunas ideas preconcebidas no podían ser demostradas suficientemente por lo que finalmente se descartaron.

## **4. Proceso de análisis de datos.**

Los datos obtenidos con los diferentes instrumentos fueron analizados desde el primer momento siguiendo un enfoque cualitativo. Es decir, mientras se elaboraban los diarios y el registro anecdótico, se transcribían las respuestas a los dilemas, entrevistas y debates, se analizaban documentos, se ordenaban diarios, se iba analizando el material... (Tójar, 2006: 229).

Se formularon unas conclusiones previas eliminando los datos irrelevantes. Para ello se ordenó la información de acuerdo con el problema y las preguntas de investigación. Poco a poco la abundante información iba tomando forma. Se realizó una clasificación. Posteriormente se construyeron respuestas y juicios englobando respuestas de los diferentes instrumentos

utilizados. Se redactaron las interpretaciones sobre la información seleccionada (Gómez et al., 2006: 93). En la segunda fase de la investigación (desarrollo del proyecto didáctico), se confirmaron las conclusiones previas obtenidas en la primera fase y se construyen modelos para explicar las reacciones del alumnado y el profesorado en el paso de la teoría a la práctica. En el cuadro 7 se resume todo el proceso.

En el siguiente capítulo se exponen las conclusiones globales tras el proceso de análisis y contraste de información. El esquema resultante corresponde al planteamiento inicial. En cuanto a los resultados de la segunda fase-puesta en práctica del proyecto- se explican en el séptimo capítulo.

**Cuadro 7. Análisis de datos.**

<b>Conclusiones sobre:</b>	<b>Resultados de:</b>
Desarrollo ético del alumnado con respecto a las cuestiones de género y orientación sexual. Aceptación de la diferencia	Cuestionarios Observaciones internas y externas Dilemas Exámenes, cuadernos Reacciones durante el desarrollo del proyecto Entrevistas y debates
Concepción y conocimientos del alumnado con respecto a la historia de las mujeres y de los homosexuales. Reconocimiento de su función como agentes de cambio histórico	Cuestionarios Observaciones internas y externas Dilemas Exámenes, cuadernos Reacciones durante el desarrollo del proyecto Entrevistas y debates
Prejuicios y estereotipos del alumnado con respecto a las mujeres y a los homosexuales	Ídem
Rutinas en el proceso de enseñanza de la Historia	Observaciones externas Observaciones en seminarios de formación Entrevistas Análisis de programaciones didácticas Reacciones durante el desarrollo del proyecto
Ideas previas del profesorado con respecto al tratamiento de género y el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual en Educación	Registro de anécdotas Observaciones externas Entrevistas Observaciones en seminarios de formación Reacciones durante el desarrollo del proyecto

*256 Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia.*

---

Prejuicios y estereotipos del profesorado con respecto a las mujeres y a los homosexuales. Conocimientos sobre ello.	Ídem
Fomento de proyectos para trabajar la igualdad	Ídem

“Los chicos no deben hacer tareas de chicas porque no tienen mano ni para la casa ni para los hijos”  
(Alumna, 16 años, junio de 2007)

## **CAPÍTULO V: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS. ACTITUDES Y PREDISPOSICIÓN DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO EN TORNO AL GÉNERO Y A LA ORIENTACIÓN SEXUAL.**

En el siguiente capítulo se exponen las interpretaciones de los resultados obtenidos a través de los instrumentos descritos. Cabe hacer una excepción: la interpretación de la puesta en práctica del proyecto didáctico se deja para más adelante (concretamente para el último capítulo). El proceso de análisis se ha regido por las preguntas que nos habíamos planteado en un principio. La lectura de los datos será contrastada, a posteriori, con las conclusiones del desarrollo del proyecto.

En concreto, recordemos que nos interesaba reflexionar en torno al desarrollo ético detectado en el alumnado de secundaria, analizando especialmente la predisposición ante la igualdad en relación al género y a la orientación sexual.

En cuanto a la capacidad de comprender otras perspectivas alcanzando así un desarrollo moral suficiente para implicarse en problemas ajenos, y a la capacidad que el alumnado tiene de sentirse sujeto activo de la historia, señalamos que se han tenido en cuenta los resultados de los cuestionarios, las observaciones y los dilemas. Esos mismos instrumentos han servido para delimitar los preconceptos y estereotipos en torno a las mujeres y a las personas homosexuales.

Los avances legislativos deben ponerse en práctica en los centros educativos. El profesorado es un elemento clave en el cambio real, por ello debemos analizar sus conocimientos en materia de igualdad (en concreto la igualdad

hombre-mujer y la no discriminación por razón de orientación sexual), las actitudes para trabajar estas cuestiones en el aula y detectar las carencias formativas que impiden un mayor compromiso. Para ello se describen e interpretan los resultados de las observaciones externas, el registro de anécdotas y las observaciones en seminarios de formación, siguiendo algunas recomendaciones para la investigación cualitativa (Bolívar, 1995: 117).

## 1. Cuestionario.

A continuación se exponen los resultados del cuestionario ya descrito en el capítulo anterior. Estos resultados se obtuvieron con el programa Quest que permite introducir por vía Internet las respuestas.

**Imagen 1. Página inicial del programa.**

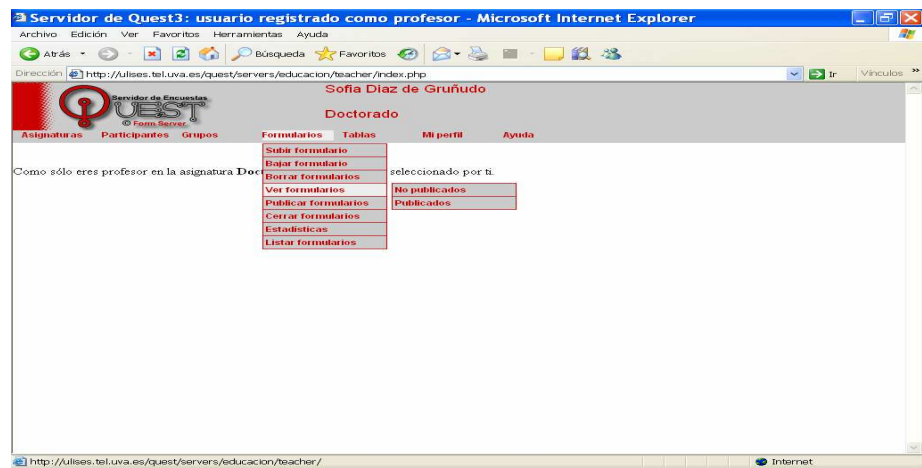
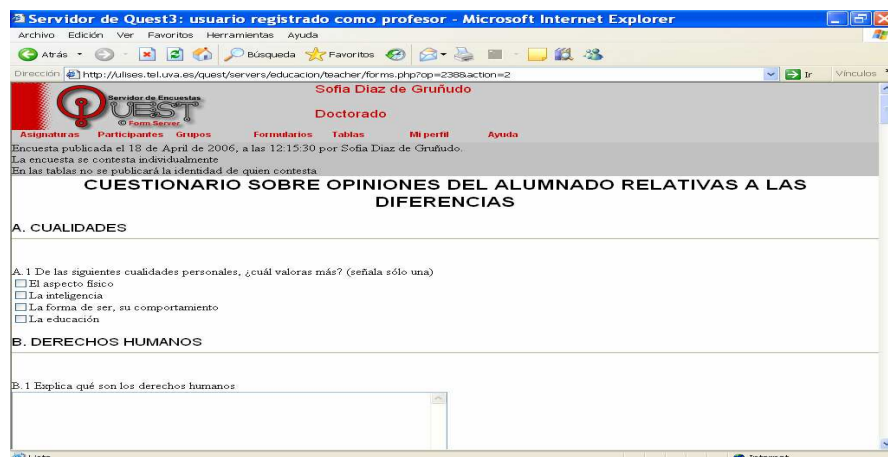


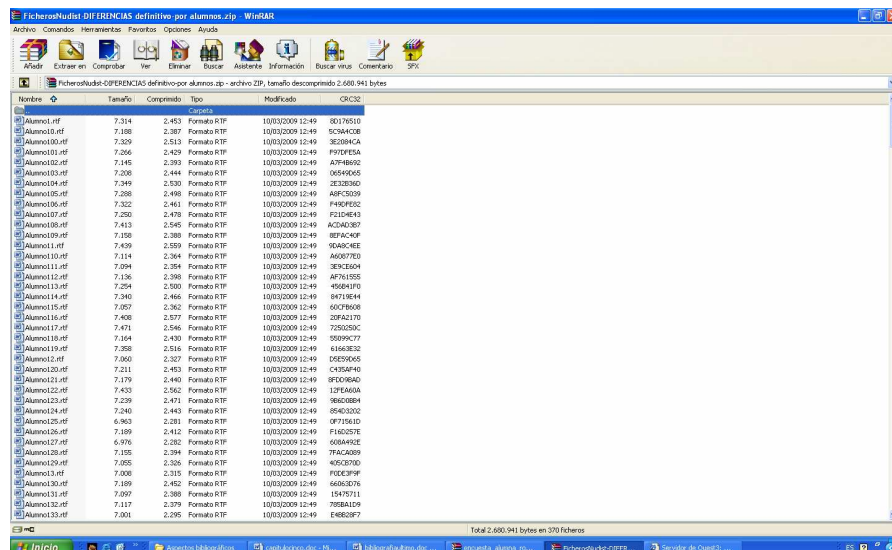


Imagen 2. Cuestionario.

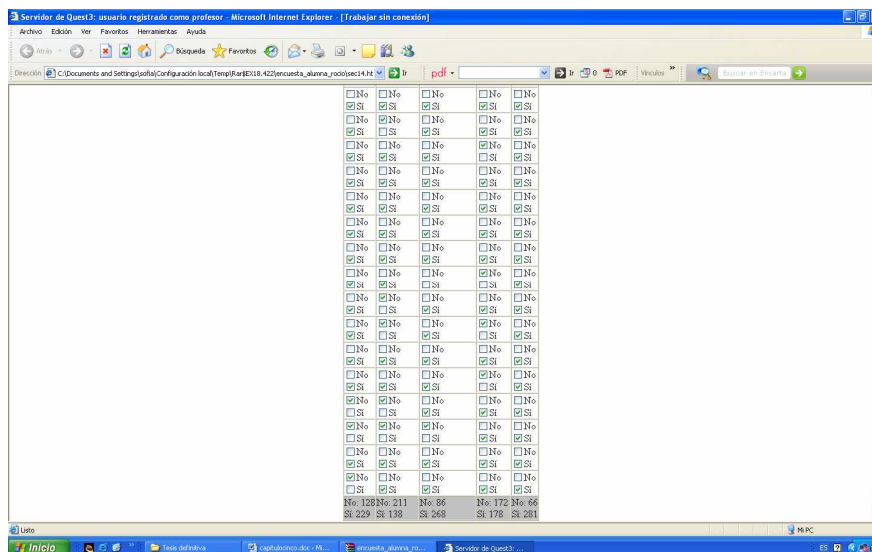


El programa crea una matriz y vacía las encuestas. Las respuestas se codifican siguiendo el orden de las preguntas. Genera con dichos datos tablas numéricas para las preguntas cerradas y ficheros nudist de texto para las respuestas de las preguntas abiertas (Bisquerra, 2004: 218). Con los resultados de esas tablas se elaboraron porcentajes que sirvieron para realizar gráficos con el programa Excel (Martínez Olmo, 2002: 31-39). Es decir que para las preguntas cerradas se hizo un análisis cuantitativo (Bisquerra, 2004: 259-271).

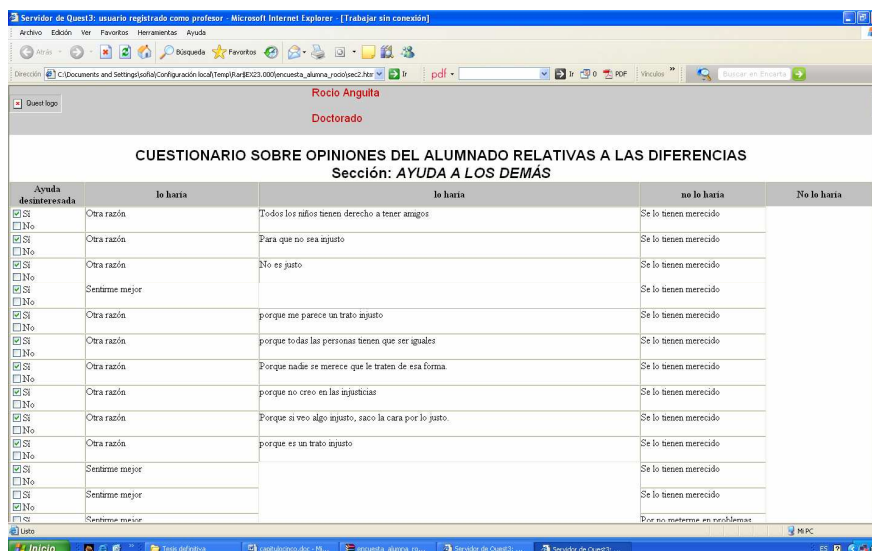
Imagen 3. Ficheros de texto generados.



**Imagen 4. Tablas generadas con los datos numéricos.**

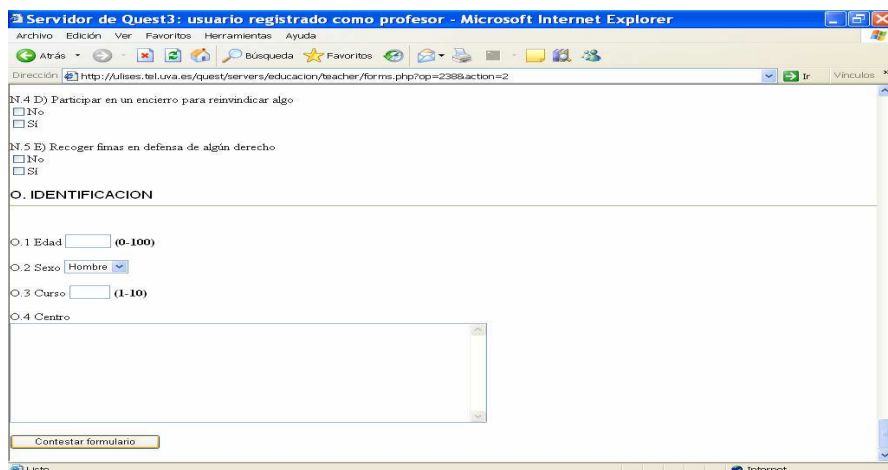


**Imagen 5. Opiniones.**



Algunos datos habían sido introducidos por el propio alumnado a través de Internet, pero la mayoría fue registrada por la profesora a partir de los cuestionarios en papel. No hubo posibilidad de que todos los grupos accedieran al aula de Informática. Una vez introducidos los datos se cliqueó en contestar formulario y así quedó registrada la información.

**Imagen 6. Registro de datos una vez contestado el cuestionario.**



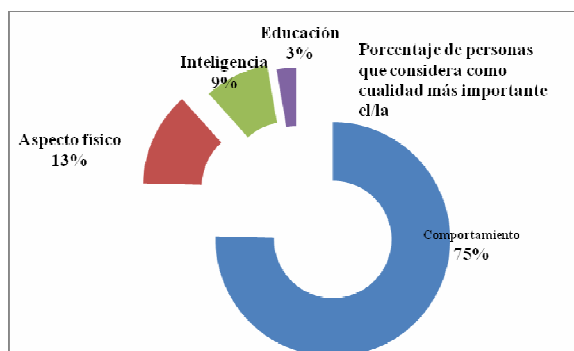
### **1.1. Resultados.**

Analizaremos los resultados teniendo en cuenta: a) valores principales, derechos y capacidad altruista, b) conciencia de la discriminación de las mujeres y las personas homosexuales y c) conocimientos sobre la historia de la marginación de las mujeres y las personas homosexuales. Estos resultados hay que valorarlos con prudencia, dado que existe la posibilidad de que haya malas interpretaciones de las preguntas. Por eso es conveniente hablar de tendencias generales (Martínez Olmo, 2002: 105).

a) Valores principales, derechos y capacidad altruista.

La primera pregunta, respecto a las cualidades personales que se consideran importantes, dio como resultado una valoración muy positiva del comportamiento y la forma de ser por encima de otras cualidades tal como se muestra en el gráfico 7:

**Gráfico 7. Valoración de cualidades personales.**



También podemos observar en dicho gráfico la poca importancia que el alumnado otorgó a la inteligencia y a la educación.

La pregunta para definir los derechos humanos fue respondida vagamente aunque se había insistido en que hicieran un esfuerzo por contestarla. Alrededor de un 10 % dejó en blanco este espacio. Y esto fue así en todos los niveles de los dos institutos. Habría que tener en cuenta, por una parte, la dificultad de construir una definición elaborada en estos niveles y por otra, las limitaciones de tiempo para responder. En las respuestas se expresa que se trata de derechos de los que deben disfrutar las personas, pero que a veces, no son respetados. Se trasluce en estas respuestas un cierto pesimismo. Por ejemplo:

“Son los derechos que tenemos cada uno y que podemos utilizar para poder hacer algo, aunque muchas veces tenemos un derecho pero nos lo quitan”

“Son las libertades de la especie universales sin tener en cuenta raza, sexo o creencias y lo que nos quita de una de una vida dictada por alguien”

“Las posibilidades que tienen las personas para protestar por lo que es suyo”

“Derechos que nadie cumple”

“Libertad de expresión”

“Las obligaciones que tenemos hombres y mujeres, los derechos”

“Las libertades que tienen los hombres”

“No lo sé explicar”

“Que se comporten como te comportas tú con ellos”

Sobre la inquietud que muestran, hacia los problemas ajenos, las respuestas ofrecieron unos porcentajes del 50 %. Esto quiere decir que la mitad del alumnado declaró que se interesa siempre o con frecuencia por los problemas de los demás; la otra mitad sólo lo hace a veces. Trece personas

contestaron que nunca se preocupan por otros problemas que no sean los suyos. Un número poco significativo con respecto al total. En cuanto al interés que piensa que los y las demás manifiestan hacia sus problemas, el porcentaje varía ligeramente. Un 60 % cree que otras personas sí se interesan por sus problemas. En todo caso, es significativo que el 50 % sea sensible a problemas sociales sólo a veces. Un porcentaje demasiado alto, que demuestra cierto grado de insolidaridad. Pero, como sabemos, la solidaridad al igual que cualquier otro valor se aprende (Ortega, Mínguez y Gil, 1996: 98).

A pesar de ello, hay que tener esperanza en la capacidad altruista del alumnado dado que la mayoría, concretamente el 90%, estaría dispuesta a ayudar a un compañero o compañera que se encontrase en dificultades. De ese 90 %, un 50% lo haría por sentirse bien y el otro 50% por otras razones que no especifica. Ya ha sido demostrada la existencia de la capacidad altruista en generaciones anteriores (Palacios, Marchesi y Coll, 2, 1995: 343). Esta tendencia sigue manteniéndose.

El 10 % que niega la ayuda, argumenta, en un 95 % de los casos, que la persona que recibe un trato injusto se lo tiene merecido, lo cual indica que esa minoría tiene un sentido muy parcial de justicia.

Los y las adolescentes encuestados se encontraban a gusto en su instituto. Un 90 % afirma que es un lugar donde se hacen amigos y amigas. Sin embargo, un 33 % declara que sí existe la discriminación y que los problemas de otras personas no importan. El porcentaje aumenta en cuanto a su percepción de la marginación y el acoso. Un 80 % lo ha detectado, según las respuestas de los cuestionarios, lo cual no deja de ser preocupante.

En cuanto a las opciones marcadas en la pregunta de la participación en encierros, manifestaciones y en acciones solidarias:

**¿Estarías dispuesto a (Sí o no)?:**

- a) Participar en un encierro.
- b) Ir a una manifestación
- c) Formar parte de una asociación estudiantil, vecinal o política.
- d) Desempeñar tareas como voluntario

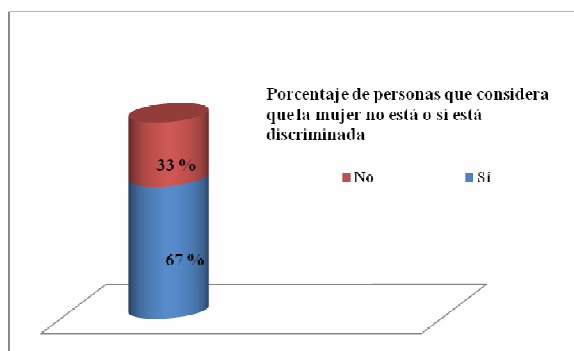
Un 35 % participaría en encierros por una causa justa, un 39 % iría a una manifestación, un 51 % formaría parte de asociaciones y un 81 % desempeñaría tareas como voluntario o voluntaria. Esta última opción indica que el espíritu solidario está presente en los chicos y chicas adolescentes de la actualidad. Según los estadios del desarrollo del juicio moral de Kohlberg, el alumnado, a estas edades, ya ha superado el nivel preconvencional, es

decir, no se somete a reglas dependiendo del castigo y empieza a ponerse en el lugar de otras personas (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979: 55). Más adelante contrastaremos estos datos con los resultados de las observaciones y los dilemas.

b) Conciencia de la discriminación de las mujeres y las personas homosexuales.

El alumnado cree, en su mayoría, que las mujeres están discriminadas. Opina que esta situación se agrava en el caso de las personas homosexuales. Como puede verse en los gráficos 7 y 8, el porcentaje de chicos y chicas que niega la desigualdad es pequeño, con respecto al total, aunque existe un porcentaje significativo que niega la situación de desventaja de la que parten las mujeres.

**Gráfico 8. Discriminación de las mujeres.**



Entre las razones por las cuales consideran que las mujeres están discriminadas destacan la violencia de género y la discriminación laboral, a juzgar por sus respuestas. También hay referencias al trabajo doméstico, al tratamiento de la mujer como objeto sexual, a la creencia de la superioridad masculina (este elemento cultural es la base de la investigación en nuestro trabajo) y a la inexistencia de las mismas posibilidades a todos los niveles. Veamos algún ejemplo:

“Porque en algunos empleos cobran menos”

“Porque las pegan”

“Porque estamos en una sociedad machista en la que la mujer está siendo probada por sus capacidades”

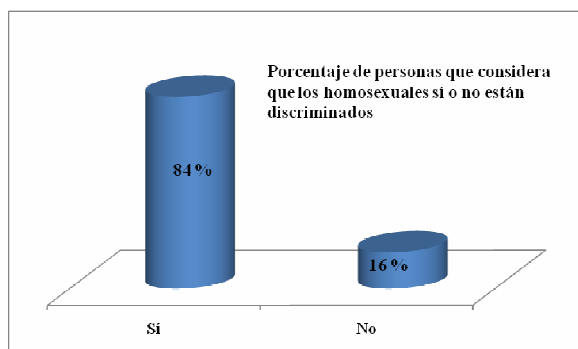
“Porque hay mucho machismo y siempre a las mujeres se las trata peor”

“Porque ante los hombres somos inferiores y aunque poco a poco nos vamos superando pero aún así seguimos siendo para ellos su pertenencia y somos vistas como objetos sexuales que sólo sirven para lavarles, cocinarles y darles placer”

“Porque se las considera peor que a los hombres”

Los que niegan la discriminación argumentan que en el siglo XXI ya no hay desigualdad. Destacan algunos comentarios machistas como: “*los hombres pueden trabajar en cualquier lado, mientras las mujeres no pueden ni con una baldosa*”, “*si las tratan así es porque se lo merecen*”, o “*eso de la discriminación es mentira, quieren ser mejores que los hombres*”. No obstante, recordemos que esta no es la tónica general. Veamos en el gráfico 9 si consideran o no que los homosexuales están discriminados:

**Gráfico 9. Discriminación de las personas homosexuales.**



Como se observa en el gráfico 9, parece haber mayor unanimidad en cuanto a la creencia en la desigualdad de los homosexuales. La razón a la que aluden para explicar la discriminación de estas personas es fundamentalmente la incomprensión social. Estas son algunas de sus frases transcritas literalmente: “*porque la gente no lo comprende*”, “*porque no se entiende ese tipo de sexualidad*”, “*porque se piensa que están enfermos*” “*porque no es muy normal ser así*”. En las respuestas se percibe la falta de información que, en general, poseen sobre la condición homosexual. Sin embargo, también se percibe, en la mayor parte de los casos, que consideran esa situación negativa e injusta.

Recordemos que en el cuestionario se preguntaba directamente a los alumnos y alumnas si se sentían marginados o marginadas por razón de sexo u orientación sexual:

**11-En caso de pertenecer a alguno de estos grupos ¿Te sientes discriminado o discriminada?**

- a) Sí
  - b) No
- ¿Por qué razón?

Un 20% de las personas pertenecientes a uno de estos dos grupos (mujeres y personas homosexuales) se siente discriminado. Aunque este porcentaje hay que valorarlo con matices. Hubo problemas para comprender la pregunta como se refleja en respuestas del tipo: “yo no soy chica ni homosexual, no me siento discriminado”. Se supone que este chico no debería haber contestado.

c) Conocimientos sobre la historia de la marginación de las mujeres y las personas homosexuales.

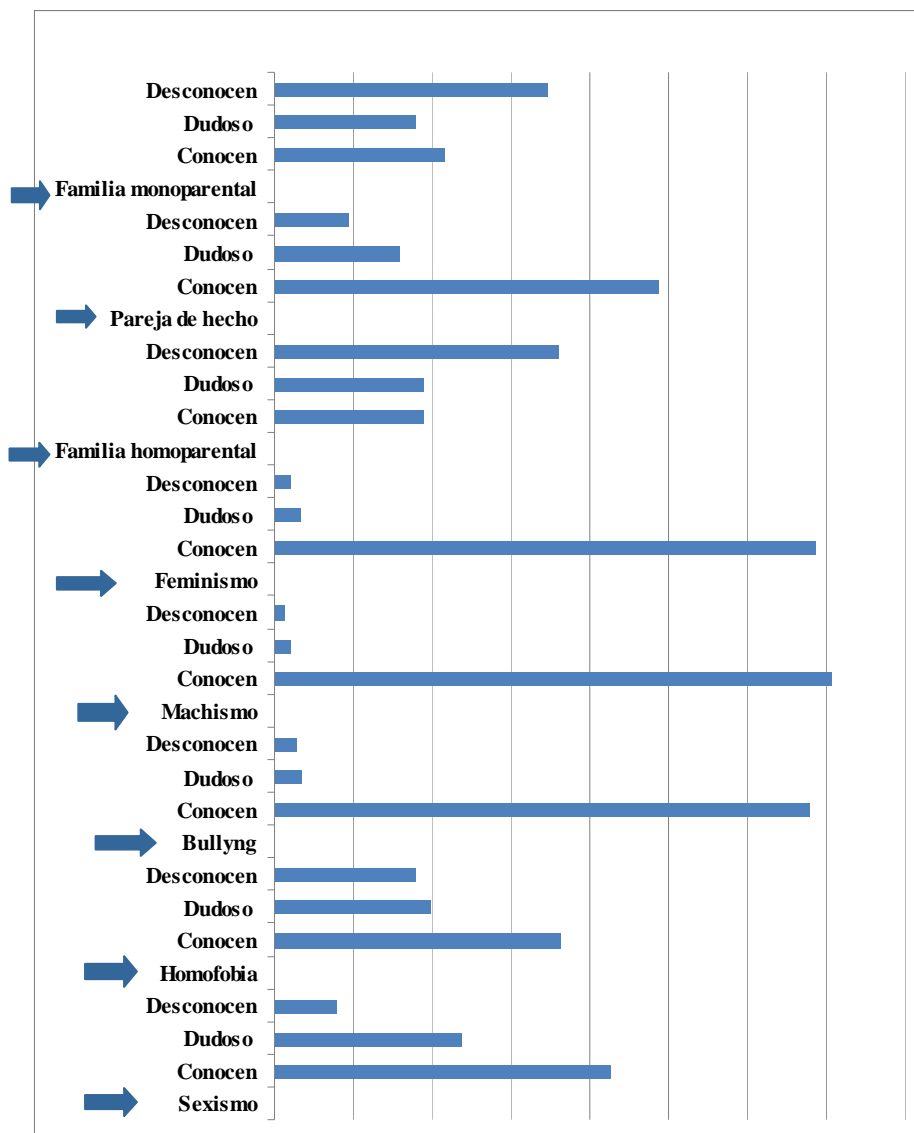
De los términos propuestos en el cuestionario:

- a) Sexismo
- b) Homofobia
- c) Acoso moral (bullyng)
- d) Machismo
- e) Feminismo
- f) Familia homoparental
- g) Pareja de hecho
- i) Familia monoparental.

Dijeron conocer la mayoría de ellos, siendo homofobia, familia monoparental y familia homoparental los que desconocían en mayor medida y machismo, feminismo y bullyng los más comprendidos, según el gráfico 10. En este gráfico cada concepto, señalado con una flecha, tiene tres barras por encima correspondientes a las opciones a) Conozco, b) Desconozco y c) Dudoso. La mayor anchura de la barra corresponde a un mayor número de respuestas. Estos datos contrastan con la confusión detectada en las observaciones en torno a esos términos que dicen conocer.



**Gráfico 10. Conocimiento de ciertos términos.**



Observamos en el gráfico 10 un porcentaje importante en la respuesta dudoso. Estos datos cuantitativos serán matizados a través de las observaciones.

En la pregunta de opinión acerca de la condición femenina y homosexual:

**13- Con qué opciones te identificas más a) o b), pon una cruz.**

a) Las mujeres están menos capacitadas que los hombres por esa razón sólo deben desempeñar determinadas tareas.	b) A pesar de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres ambos pueden desempeñar las mismas tareas para el desarrollo de la sociedad.
a) Los homosexuales son menos numerosos que las heterosexuales, no pueden tener, por tanto, los mismos derechos.	b) Los homosexuales han de tener los mismos deberes y derechos que las personas heterosexuales.
a) Las mujeres son más sensibles que los hombres.	b) La sensibilidad de una persona no depende de su sexo.
a) Los hombres deben proteger a las mujeres ya que éstas son más débiles.	b) Los hombres y las mujeres deben apoyarse y ayudarse entre sí.

El alumnado ha respondido mayoritariamente a la opción b.

Con ello, se deduce que las ideas machistas y homófobas extremas van desapareciendo en la mentalidad de los y las jóvenes, aunque todavía quedan restos. Por ejemplo, se observa que hay un número relevante de personas (17 %) que continúa opinando que las personas homosexuales, al ser menos numerosas que las heterosexuales, no pueden tener los mismos derechos y dan como válidos argumentos como el de que las mujeres son más sensibles que los hombres y necesitan ser protegidas por estos, señalando la opción a (un 2% piensa así).

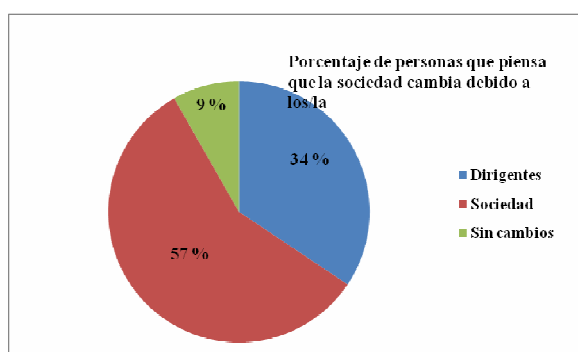
Como se mencionará en el análisis de las observaciones, los y las adolescentes tienen un discurso que se contradice con sus acciones, por lo que estos datos hay que interpretarlos adecuadamente.

Piensan que se ha avanzado en el terreno de la igualdad doscientas ochenta y seis personas frente a sesenta y cinco que opinan que no se ha avanzado en absoluto. Puede apreciarse en la lectura de estas cifras que son excesivamente optimistas en cuanto a la mejora de la situación opresiva. Los argumentos que exponen para defender dicho avance son: la mayor incorporación de la mujer al mercado laboral, la disminución de la violencia contra ellas, la progresiva desaparición del machismo, la ampliación de libertades, el acceso a los altos cargos, etcétera. Son curiosos los comentarios como los que siguen: *“dicen que antes era mucho peor”* o *“ahora ya no hay tanta gente que diga que las mujeres no sirven para nada”* o *“ahora no las pegan tanto como antes”*.

Las personas que no defienden los avances describen la discriminación en el Tercer Mundo y la violencia de género. Algunas chicas son muy pesimistas y piensan que en realidad, todo sigue igual y que el machismo trata de ocultarse pero está presente. Destacan, como en otras ocasiones, algunos comentarios machistas del tipo: “*como sigan quejándose las vamos a seguir pegando por ponerse en contra*”, expresiones como esta inducen a pensar que buena parte del alumnado considera la lucha por la igualdad como un enfrentamiento entre hombres y mujeres.

El gráfico 11 representa las respuestas del alumnado en cuanto a las personas que participan en mayor medida en los cambios históricos. Algo más de la mitad piensa que las circunstancias cambian debido a las revoluciones sociales, veamos dicho gráfico:

**Gráfico 11. Participación activa en la historia.**



Se deduce del gráfico 11, por tanto, que un porcentaje importante otorga preeminencia a la acción social en la evolución histórica frente a las decisiones de unos pocos dirigentes. La comprensión de la importancia de la acción social es fundamental para que el alumnado aprenda a participar en las transformaciones. La otra mitad (en color azul) considera que el papel activo lo detentan los grandes dirigentes. Estos resultados demuestran que sigue pesando la influencia de una enseñanza de la historia evenemencial (del francés événement), es decir la historia de los grandes acontecimientos y personajes egregios, que relegaba los cambios sociales y económicos a segundo plano. Hay un porcentaje pequeño de chicos y chicas que piensa que la historia es estática, es decir, carente de transformación (color verde). Sin embargo, en sus comentarios, se aprecia que no se consideran, en su mayoría, agentes del cambio (aunque esto no puede deducirse de las respuestas del cuestionario y sí de las observaciones).

Nos interesaba, en especial, sondear los conocimientos de nombres de personajes históricos masculinos, femeninos y homosexuales. Lo cual nos permitiría realizar un primer sondeo sobre sus conocimientos en cuanto a la historia de la marginación y al conocimiento de personajes que tuvieron una función destacada en la sociedad de su época. Ese conocimiento nos ayudaría a establecer en qué medida la historia que han aprendido está sesgada y es incompleta. Sus respuestas han puesto de manifiesto lo ya previsible. Las mujeres han estado ausentes del currículum histórico (salvo excepciones), por lo que no han llegado al bagaje cultural del alumnado. La homosexualidad se ha omitido. Los conocimientos de personajes históricos en cuanto al sexo y a la orientación sexual se resumen en el siguiente gráfico:

**Cuadro 8. Personajes importantes en la historia citados por el alumnado.**

MASCULINOS			FEMENINOS			HOMOSEXUALES		
Política actual	Historia	Arte	Política actual	Historia	Arte	Política actual	Historia	Arte
Zapatero (159 veces)	Cristóbal Colón (73 veces)	Picasso (137 veces)	Esperanza Aguirre (61 veces)	Isabel la Católica (50 veces)	Fridha Kalho	Pedro Zerolo	Da Vinci	Jesús Vázquez
Rajoy (107 veces)	Napoleón (30 veces)	Da Vinci (33 veces)	María Teresa F. de la Vega (53 veces)	Juana la Loca (51 veces)	Lola Flores		Alejandro Magno	Almodóvar
Aznar (70 veces)	Franco (27 veces)	Goya (21 veces)	Ana Botella (43 veces)	Cleopatra (35 veces)	Otras		Hitler	Boris Izaguirre
George Bush (59 veces)	Hitler (15 veces)	Velázquez (15 veces)	Angela Merkel (7 veces)	Juana de Arco, Teresa de Calcuta			Franco	García Lorca
Maragall, José Bono, Aceves, Gallardón	Alejandro Magno (8 veces)	Miguel Ángel (10 veces)	Otras	Otras			Platón	Fredy Mercury
Blair, Berlusconi, Fidel Castro	Julio César Rey Juan Carlos Gandhi	Dalí, Miró						
Llamazares, Jesús Caldera, Felipe González	Che Guevara Otros	Cervantes y otros						

Aparecen unos mil ochocientos nombres masculinos frente a unos setecientos femeninos y ciento setenta y cinco de personas homosexuales. Los nombres masculinos están adecuadamente colocados en cada casilla, es decir, los políticos actuales por una parte y los personajes históricos y del mundo del arte por otra. Hay mucha diversificación en las columnas de Historia y Arte. Sin embargo, en el caso de las mujeres se repiten nombre de políticas de la actualidad en las otras dos casillas. Esto sirve para suplir la falta de conocimientos sobre personajes históricos femeninos (el apartado artístico es especialmente decepcionante). La diversificación de personajes es mucho menor. Semejante circunstancia es llamativa en el caso de las

personas homosexuales. Aparecen muy pocos personajes, se repiten siempre los mismos (hombres dados a conocer por los medios de comunicación). En las respuestas escriben con mucha frecuencia: “*No sé ninguno*”. También destaca la ausencia de nombres femeninos entre las personas homosexuales y el hecho de que no incluyan en las casillas de personajes homosexuales a Cervantes, Dalí o Julio César de los cuales, hay referencias suficientes que inducen a pensar que eran homosexuales o bisexuales como en el caso de Julio César.

En la primera toma de contacto que ofrecían las respuestas al cuestionario se pone de manifiesto la necesidad de abordar estas cuestiones en clase de Historia con mayor profundidad.

## **2. Observaciones en el aula.**

Las observaciones, tanto en el aula de la investigadora como en las aulas externas, iban a permitir analizar la capacidad de empatía del alumnado, sus comportamientos habituales (forma de colocarse y actuar) estableciendo diferencias por sexos y orientación sexual. Además, hacían posible evaluar los comportamientos no convencionales y la aceptación social de los mismos así como sus valores prioritarios, la capacidad solidaria y más concretamente el interés que chicos y chicas muestran hacia el aprendizaje de los temas transversales que nos ocupan. Otros elementos buscados eran conocimientos en torno a la historia de las mujeres y las personas homosexuales y estereotipos.

### **2.1. Valoración de las conductas del alumnado en el aula: observación participante y no participante.**

El alumnado tiene dificultades para percibir perspectivas generales por el acusado egocentrismo. No obstante, desarrolla, a veces, actitudes solidarias hacia personas de su grupo de amigos y amigas. Según Dewey sería el nivel dos en el que el individuo acepta los modelos del grupo. En estas categorías se basó Kohlberg (1987: 86). El alumnado cambia, por tanto, de actitud cuando se le proponen situaciones que le son próximas.

Por ejemplo, se observa como aplican las normas dependiendo de sus circunstancias personales. Valoran comportamientos según si esas conductas proceden de sus amigos y amigas.

Con respecto a las jornadas solidarias una de las adolescentes afirma “**no me importa ayudar a gente amiga, pero no a gente**

**desconocida**". (Anexo II, observación participante, centro A, semana del 13 al 17 de marzo de 2006).

Hoy la profesora de Historia ha pasado un cuestionario en 4º B para realizar un estudio sobre la percepción que los y las adolescentes tienen de la discriminación de carácter sexual (ver anexo I). Ante la pregunta de si ayudarían desinteresadamente a alguien que estuviese en apuros, uno de los chicos ha afirmado: **"Yo sólo ayudaría a mis amigos o a alguien de mi familia"**. (Íbidem, centro B, semana del 13 al 17 de noviembre de 2006).

En 4º A, A continúa con su actitud, interrumpe constantemente la clase e interpela a la profesora para obtener información suplementaria sobre contenidos relacionados con la asignatura y otros aspectos. Su compañero el alumno B se levanta constantemente, eso sí después de pedir permiso: "tengo que ir a por un libro al casillero", "debo entregar este cuaderno", "¿Puedo ir al servicio?". Su actitud le perjudica, por eso A le insta a quedarse quieto (verdaderamente da la impresión de que **se preocupa por su amigo**). (Íbidem, semana del 30 de octubre al 3 de noviembre de 2006).

Tienen, en general, bastantes dificultades para situarse en el lugar de los y las demás. Por otra parte, les inhibe demasiado la idea que otras personas puedan formarse sobre su comportamiento.

Varios alumnos de 4º A sentados en la parte trasera de la clase interrumpen con frecuencia mientras la profesora explica, las chicas colocadas en el centro se quejan y piden a la profesora que sea más dura con ellos. "¿Por qué no les dices que se callen?". Las chicas también cuchichean y molestan, pero según su opinión, los que se portan mal son los chicos. **Mientras, un alumno pregunta un ejercicio a la profesora; una chica se ríe de él: "¡No se lo sabe!, lo hace mal"**. Esta chica no se concentra en sus propias tareas. (Íbidem, centro A, semana del 31 de octubre al 4 de noviembre de 2005).

Estando en clase de Historia (4º B, tercera hora de la mañana), se dictan varias frases para que copien en el cuaderno y así completen la información del libro de texto. **Un alumno despistado pide un segundo dictado. Mientras tanto, otro chico se enfada porque debe esperar (habría que ver lo que sucedería en caso contrario)**. Esta situación se repite con frecuencia en todos los cursos. (Íbidem, centro B, mes de octubre de 2006).

El alumnado manifiesta un concepto particular de justicia. Hay entre ellos un alumno gitano que falta sistemáticamente los viernes a clase. Hoy la profesora le ha dicho personalmente que si viene los viernes le pondrá "un positivo". La reacción del resto no se hace esperar: **"A nosotros no nos pones positivos por venir los viernes a clase"**.

(Anexo III, observación no participante, profesora B, 19 de junio de 2007).

A los alumnos y alumnas les influyen las reglas morales y las convenciones, aunque establecen una moralidad diferente cuando les atañe personalmente. Los alumnos y alumnas con mayor rendimiento cognitivo desarrollan antes el juicio moral.

Algunos de los acontecimientos acaecidos en el aula a principio de curso se detalla a continuación. En 4º B, una de las alumnas se empeña en afirmar que no se ha explicado uno de los temas obligatorio para el próximo examen. **El alumno G** sentado sólo en la parte izquierda **le dice** lo siguiente: **“Da igual, si no lo estudias ahora deberás hacerlo en el siguiente control”**. A su compañera eso no le interesa, sólo piensa en su circunstancia personal: quiere ganar tiempo porque no ha estudiado apenas. (Anexo II, observación participante, centro B, mes de octubre de 2006).

La mayoría se comporta de forma convencional y se sujeta a un patrón que es definido como “lo normal”.

Los fines de semana hacen casi siempre lo mismo, los lunes cuentan sus experiencias. La alumna C habla de los bares que ha visitado y a los amigos que ha visto. **Son los mismos lugares y los mismos amigos del fin de semana anterior** (organizan su ocio de forma rutinaria). (Íbidem, semana del 13 al 17 de noviembre de 2006).

Aprovechan cualquier inciso de la clase para **comentar los partidos de fútbol, las salidas de fin de semana**, “cotilleos” de amigos y amigas. Hoy los chicos y chicas de 4º B insisten a la profesora para que organice una excursión, no les importa donde, sólo desean salir del instituto. (Íbidem, semana del 12 al 16 de marzo de 2007).

Demuestran con sus conductas un enorme pragmatismo, lo cual no es de extrañar dadas las características del mundo social en el que han de desenvolverse. Desean ver la utilidad a corto plazo. Por esa razón no otorgan mucho valor a los estudios.

Varias chicas de 4º B se apuntan a las jornadas solidarias, uno de los chicos de la clase opina: **“Yo a eso no voy. Si me pagaran, a lo mejor”**. Es frecuente que cuando la profesora les recuerda que deberían estudiar más contesten que a ellos no les pagan. Demuestran pragmatismo. (Íbidem, centro A, semana del 13 al 17 de marzo de 2006).

Una de las chicas de 4º C **pregunta constantemente si lo que se está explicando es materia de examen**. Al decirle: “¿No te interesa nada



aprender aparte de aprobar?”, contesta: **“No puedo contarle a mi madre que he suspendido pero he aprendido muchísimo”**, lo cual es signo de que sus conductas se rigen por relaciones de autoridad y se caracterizan eminentemente por el pragmatismo. (Íbidem, centro B, mes de octubre de 2006).

No suelen ser idealistas; demuestran pesimismo y conformismo en sus actitudes. No se consideran como sujetos activos de la historia y delegan la responsabilidad del buen funcionamiento de la sociedad en otras personas.

La profesora organiza un trabajo en grupos. Los chicos y las chicas se separan y preguntan **“¿Para qué sirve esto que vamos a hacer?”** buscando la utilidad a todo. (Íbidem, centro A, semana del 6 al 10 de febrero de 2006).

En 4º A se trata someramente la pérdida de empleo de las mujeres tras la Segunda Guerra Mundial. Se les pregunta si en el caso de que una situación como esa volviera a repetirse harían algo para evitarla. Una de las chicas contesta: **“Es mejor no esforzarse porque no se consigue nada”**. (Íbidem, centro B, semana del 7 al 11 de mayo de 2007).

La dificultad para situarse en el lugar de las otras personas obstaculiza la comprensión de la problemática social de la discriminación por razón de género y de orientación sexual. Esta circunstancia se ha detectado cuando no hay intervención educativa en este sentido. Ya analizaremos en el último capítulo cómo varían las actitudes después de tomar medidas al respecto. No se han detectado diferencias notables en cuanto al sexo, a la orientación sexual o al rendimiento académico. En general, los signos de egocentrismo se dan con mucha frecuencia.

Veamos ahora cómo se relacionan y cuál es su comportamiento a nivel espacial. Las relaciones interpersonales fluyen de forma natural. Como demuestran las investigaciones sobre el mundo adolescente, chicos y chicas se reúnen en pandillas del mismo sexo, a veces hostiles entre sí (Palacios, Marchesi y Coll, 1995: 340-342).

La profesora organiza dos grupos que participan en un juego de tarjetas en el cual se van anotando puntos. Se suman si algún representante acierta las preguntas (son cuestiones sobre la Unión Europea y los países integrantes). Se genera enseguida un clima de competitividad. Los dos chicos muestran actitudes agresivas, participan más que sus compañeras. (Anexo III, observación no participante, profesora A, 9 de noviembre de 2006).

En cuanto a la ocupación de espacios, tanto chicos como chicas son extraordinariamente rutinarios. Se colocan siempre en los mismos lugares,

salvo excepciones. Tal como demuestran las investigaciones de género en el ámbito educativo los chicos se sitúan en lugares periféricos y sobre todo en la parte de atrás (Diego, et al., 1992: 73). Chicos y chicas se separan a no ser que el profesorado intervenga. Esta circunstancia ha sido corroborada a lo largo de las observaciones de esta tesis.

Pasa el tiempo y los alumnos y alumnas **siguen en las mismas posiciones**. (Anexo II, observación participante, centro A, semana del 1 al 4 de mayo de 2006).

También en 4º C hay más chicos que chicas. Ambos grupos **se sientan separados, los chicos fundamentalmente en la parte de atrás**. (Íbidem, centro B, mes de octubre de 2006).

Por otra parte siguen fijos en sus posiciones. En los primeros días la profesora separó a dos alumnos de este curso. Su objetivo era que estuviesen sentados más cerca de su mesa para que permaneciesen más atentos. Hoy al llegar a clase, la profesora se da cuenta de que **estos dos alumnos han vuelto a colocarse en la parte de atrás**. Hace mucho frío y algunos chicos han abierto las ventanas. Hay corriente. Las chicas les piden que las cierren pero ellos no hacen caso, hasta que finalmente la profesora tiene que cerrarlas. (Íbidem, semana del 30 de octubre al 3 de noviembre de 2006).

Están colocados como de costumbre, **los dos chicos por una parte y las chicas por otra**. (Anexo III, observación no participante, profesora A, 14 de diciembre de 2006).

Las chicas suelen sentarse delante y todas juntas, tienen una actitud sumisa, salvo excepciones, se adaptan mejor a las normas, se relacionan entre ellas y no les gusta estar con los chicos. Son muy competitivas entre ellas en el aspecto académico y sentimental, sin embargo, lejos de competir con los chicos tratan de agradarlos. Participan poco en los grupos mixtos pero esta situación cambia cuando están solas; en ese momento se desinhiben y su actitud parece más desenvuelta.

**Las chicas de este grupo no presentan el comportamiento habitual observado en otras clases**. Cuestionan la autoridad de la profesora, no respetan normas y acaparan el tiempo. Esto es habitual en grupos exclusivamente femeninos o de mayoría femenina. La conducta de los chicos es parecida a la de otros adolescentes, pero al estar rodeados por “tantas chicas”, sus actitudes pasan más desapercibidas, aunque se aprecia que transgreden las normas en mayor medida que sus compañeras. Llegan tarde a clase, no hacen los deberes... (Íbidem, profesora A, 22 de marzo de 2007).

El comportamiento de los grupos cambia, al no estar I, J, K y otros compañeros. **Las chicas** y también algunos chicos **participan más**, exponen sus argumentos, no se hacen bromas desagradables... **El ambiente se relaja**. (Anexo II, observación participante, centro B, miércoles 20 de junio de 2007).

Los chicos son los “graciosos de la clase”, la autoridad de una mujer les molesta.

Hoy tienen un examen de forma que están colocados en mesas separadas de uno en uno. Los chicos se han situado muy cerca y separados de las chicas. **Uno de ellos trata de llamar la atención**, se comporta como “el gracioso de la clase”. (Anexo III, observación no participante, profesora A, 15 de marzo de 2007).

**Varios alumnos** de 4º A sentados en la parte trasera de la clase **interrumpen con frecuencia** mientras la profesora explica. Las chicas colocadas en el centro se quejan y piden a la profesora que sea más dura con ellos. (Anexo II, observación participante, centro A, semana del 31 de octubre al 4 de noviembre de 2005).

En clase de Historia en 4º C se realiza un ejercicio consistente en buscar imágenes de mujeres en el libro de texto. El alumnado comprende que la mayoría son de personajes masculinos. La alumna E dice que sería necesario cambiar los libros e incluir fotos de mujeres. Uno de los chicos afirma: **“¡Pero cómo va a haber fotos de mujeres si estaban en casa y las cosas importantes las hacían los hombres”**. (Íbidem, centro B, semana del 30 de abril al 4 de mayo de 2007).

Generalmente las chicas entran antes en el aula. Se colocan sin arrastrar sillas y mesas. Permanecen silenciosas.

Al sonar de nuevo el timbre, los alumnos de 4º C entran atropelladamente, empujándose unos a otros como tienen por costumbre. **Las chicas, sin embargo, lo hacen ordenadamente sin armar tanto escándalo**. (Íbidem, 6 al 10 de noviembre de 2006).

Cuando una chica imita el comportamiento indisciplinado de sus colegas es doblemente penalizada por sus compañeros y compañeras. Podemos afirmar que las conductas en este sentido apenas han variado con respecto a investigaciones anteriores.

Un chico de 4º C critica duramente a una chica del mismo curso con comportamiento indisciplinado. **“Es tonta e insoportable”, dice. También sus amigas la miran con mala cara**. (Íbidem, miércoles 14 de junio de 2007).

En principio la observadora no conoce la orientación sexual del alumnado, salvo en casos excepcionales en los que algún alumno habla de ello abiertamente. Siguiendo impresiones generales, detecta que los chicos homosexuales se adhieren a los grupos femeninos o buscan a otros chicos con la misma orientación para relacionarse, aunque habría que establecer matizaciones dependiendo de cada persona. Hay que recordar que se está describiendo un comportamiento mayoritario, general. Las chicas homosexuales, sin embargo, se relacionan tanto con chicas como con chicos. A veces forman pandillas aparte con otras chicas homosexuales, aunque ese fenómeno pasa totalmente desapercibido. En ocasiones, también se detecta que hay ciertas actitudes de aislamiento.

En clase de 4º A hay varios alumnos y alumnas con comportamiento no convencional. Una chica mayor que se sienta sola en la parte de atrás **(A)**; **sólo quiere estar con sus amigas de la otra clase**. Un chico que rechaza la compañía de otros chicos, **prefiere sentarse al lado de sus amigas del barrio (B)**. (Íbidem, centro A, semana del 31 de octubre al 4 de noviembre de 2006).

En 4º B también hay alumnado no convencional: **un chico muy sociable que suele sentarse con chicas (D) y otro chico (E) de mayor edad que suele sentarse solo**. (Íbidem, semana del 7 al 11 al 4 de noviembre de 2005).

**El alumno A se relaciona fundamentalmente con su compañero B y con las chicas de la clase**. (Íbidem, centro B, mes de octubre).

Durante el recreo se observa como las alumnas **C, H, L y M no salen al patio y se quedan sentadas en el rellano de la escalera**. (Íbidem, semana del 27 de noviembre al 1 de diciembre).

A la hora del **recreo** se observa como las alumnas **C, H, L y M se apartan del resto, están sentadas en una esquina del edificio. A y B, también forman grupo** aparte aunque a veces se reúnen con sus amigas de 4º A. (Íbidem, lunes 30 de octubre de 2006).

Hoy en 4º A el alumno A que se expresa de forma espontánea y sabe que a la profesora le interesa la problemática de las personas homosexuales ha dicho: **“Profesora ¿Sabes que B y yo nos vamos a casar ahora que se ha aprobado la ley de matrimonios?”** Rápidamente B ha reaccionado, se ha puesto muy nervioso y ha dicho **“No pienses mal profesora es una broma”**. La profesora ha contestado **“Pensar que dos chicos puedan casarse no es pensar mal”**. (Íbidem, semana del 11 al 15 de diciembre de 2006).

Los chicos y chicas expresan sus ideas modernas con respecto a la homosexualidad, sin embargo, siguen sin aceptarla con naturalidad como ya

hemos comentado. No es de extrañar que la mayoría de jóvenes homosexuales siga ocultándolo aún en el siglo XXI.

Siguen con su conversación. Una de ellas afirma que debe hablar seriamente con su hermano porque “tiene mucha pluma” y **eso de ser “maricón” no está bien visto**. Otra de las chicas responde a su compañera: **“Pero que sea afeminado no quiere decir que sea homosexual”** (Anexo III, observación no participante, profesora A, 24 de marzo de 2007).

En algunas ocasiones la orientación sexual de estos alumnos es percibida por sus compañeros y compañeras (no tanto en el caso de las chicas homosexuales). En este caso algunos alumnos (generalmente chicos) manifiestan su rechazo hacia ellos abiertamente. Suelen ser adolescentes con conductas también machistas.

En el pasillo la profesora observa que el alumno llama a un chico de 3º **“maricón”**. La profesora le dice: ¿Hay algo malo en ser “maricón”?, **“Es lo peor que puede pasarte”** responde. (Anexo II, observación participante, centro B, lunes 6 de noviembre de 2006).

Existen, como se observa, actitudes homófobas en los centros educativos, como ya lo han puesto de manifiesto otras investigaciones (Cogam, 2005: 16-17). En las observaciones se ha detectado mayor número de casos en el centro de carácter rural (centro B). Es la única diferencia percibida porque el resto de los comportamientos eran muy similares. Esas tendencias son aisladas y suelen estar protagonizadas por chicos que desempeñan el papel de “malo” en el instituto. Sus iras van dirigidas a chicos homosexuales especialmente extravagantes. Recordemos que en líneas generales las personas homosexuales no son, en principio, rechazadas dado que ocultan su orientación. No se atreven a “salir del armario”.

El alumno E llama **“maricón”** a D. D se enfada y le enseña un montón de fotos de mujeres modelo que lleva en su carpeta. (Íbidem, centro A, semana del 12 al 16 de diciembre de 2006).

Las chicas suelen establecer lazos de solidaridad con los chicos homosexuales.

Siguen colocados en el aula en las mismas posiciones. Cuando la profesora llega a clase en 4º B se encuentra en la pizarra un refrán machista. Al preguntar quién lo ha escrito los chicos se ríen. Una de las chicas afirma: **“Es mejor no hacerles caso, son unos salvajes”**. La profesora se enfada y les dice que no quiere volver a ver algo así en la pizarra. A veces surgen conversaciones espontáneas en clase sobre el tema que nos ocupa. En 4º A un chico dice que **las chicas y los gays**

**deberían ser enemigos porque a los gays no les gustan las mujeres.** Una de las chicas le dice que **eso no es verdad porque las chicas y los gays se llevan muy bien.** (Íbidem, semana del 16 al 20 de enero de 2006).

En 4º A una chica que conoce los intereses de la profesora con respecto a la igualdad le cuenta lo siguiente: “He leído un artículo en una revista sobre gays. Han investigado sobre ello y dicen que cuando el feto recibe poca adrenalina durante el embarazo de la madre, el niño nace homosexual”. La profesora le responde que: “A las personas homosexuales no les interesa saber el porqué de su naturaleza, **sólo pretenden ser respetadas tal como son**”. La alumna contesta: “**¡Sí claro pero eso yo ya lo sabía!**” La alumna demuestra interés y respeto. Otros alumnos y alumnas no prestan atención a estas reflexiones. (Íbidem, semana del 15 al 19 de mayo de 2006).

En el patio esas relaciones se mantienen. Los chicos ocupan la mayor parte del espacio del exterior. Las chicas prefieren el interior del edificio. Se relacionan con sus amigos y amigas de las clases. Esto se repite de forma similar en las actividades extraescolares (talleres, excursiones, etcétera).

Al salir al recreo la profesora observa que **los chicos se colocan en hileras frente a la pared** (no todos, por ejemplo el alumno G no lo hace nunca). Mientras las chicas pasan, en ocasiones, **las intimidan con sus comentarios.** (Íbidem, centro B, miércoles 8 de noviembre de 2006).

Todavía perduran en algunos casos conductas claramente machistas:

Tres chicos de 4º C describen el físico de una alumna búlgara del instituto, y después continúan con el de otras adolescentes. A veces lo hacen con mujeres adultas (profesoras, madres de compañeros y compañeras, artistas, personajes femeninos conocidos a través de los medios, etcétera). Uno de los chicos dice “**A mí la que me gusta es tu madre**”, lo hace en tono insultante. La profesora no se sorprende, puesto que esta misma frase la ha oído en numerosas ocasiones en las aulas. Las chicas piden a la profesora que les mande callar. Una de las alumnas se levanta a abrir la ventana. En seguida un chico la aparta bruscamente y la abre él. (Íbidem, centro A, semana del 1 al 5 de mayo de 2006).

En líneas generales, el comportamiento no convencional es penalizado. Se detectan situaciones de acoso, afortunadamente excepcionales. El prototipo de alumno o alumna acosado no es fácil de delimitar pero suele afectar al alumnado que se aparta de la norma. También se detecta que las chicas y las personas con orientación sexual minoritaria son más vulnerables. La capacidad de adaptarse a las convenciones es fundamental para evitar el

rechazo. Las chicas deben respetar el rol asignado y las personas homosexuales ocultar su orientación (de hecho eso es lo que hacen). El acoso es percibido por los y las adolescentes, el profesorado casi nunca lo detecta porque esos comportamientos se ocultan a las personas adultas. Los síntomas se manifiestan en el comportamiento de la persona afectada (tristeza, ganas de marcharse del instituto y actitudes introvertidas).

Los alumnos y alumnas de 4º A cuentan a la profesora que **la alumna A ya no viene a clase** y que su madre se ha quejado porque su hija se siente acosada. Lo cierto es que casi ningún alumno o alumna de la clase se pone de su parte, ni siquiera se esfuerzan por comprender su situación. (Íbidem, semana del 20 al 24 de febrero de 2006).

Volvamos a la alumna H de 4º B. Una mañana se acerca a la profesora, al finalizar la clase, y **le pide por favor no ser obligada a hacer trabajos en grupo**, argumentando su enemistad con las otras chicas de la clase (colocadas en la columna de la derecha, última fila). Al preguntarle si con los chicos se lleva algo mejor, ha respondido que algo sí. (Íbidem, centro B, mes de octubre de 2006).

A pesar de la existencia de actitudes sexistas y homófobas, estas, cada vez, son peor aceptadas por el grupo, especialmente por las adolescentes que se defienden contra ello habitualmente. Incluso algunos chicos se ponen de su parte. Por tanto, se están produciendo cambios rápidos al respecto.

Llegan al instituto varias alumnas inglesas en un intercambio. En 4º C **los chicos hablan del aspecto físico** de estas chicas comparándolas con sus compañeras españolas. **Las chicas parecen molestas**. A nadie le gusta ser tratado como un objeto. (Íbidem, centro A, semana del 6 al 10 de febrero de 2006).

En 4º A algunas chicas han manifestado su opinión en torno a la discriminación de las mujeres. Piensan que en la actualidad hay muchas desigualdades. Cuando se les pregunta si formarían parte de alguna asociación para defender sus derechos afirman rotundamente que no. Una de las chicas ha dicho: **“Los chicos deberían aprender desde pequeños a cocinar y a planchar”**. (Íbidem, semana del 6 al 10 de febrero de 2006).

En este mismo curso un alumno hace el siguiente comentario cuando habla con sus amigos, refiriéndose a un chico del pueblo que según dicen es homosexual: **“Los homosexuales se hacen a todo, yo espero que no se acerque a mí”**. Una alumna le ha respondido: **“No creo que le guste un tío tan feo como tú”**. Mientras las chicas defienden en mayor medida la causa homosexual, algunos chicos lo consideran una especie de amenaza. (Íbidem, centro B, lunes 19 de febrero de 2007).

En todas las clases encontramos alumnos y alumnas con comportamiento “no convencional”. Estos adolescentes suelen aislarse; manifiestan dificultades para aceptar las normas y los estímulos afectivos influyen de forma notable en su comportamiento. Son mucho más sensibles a cualquier referencia sobre su persona que otros chicos y chicas. Además rechazan entablar relaciones sociales y participar en tareas de grupo. Exteriorizan habitualmente comportamientos infantiles y egocéntricos, no realizan las tareas que de ellos se espera, contradicen sistemáticamente al profesorado o por el contrario muestran pasividad absoluta. Dichos comportamientos se dan tanto en alumnos como en alumnas, en personas heterosexuales y homosexuales y tampoco se han detectado diferencias en cuanto al rendimiento académico y al entorno social.

D y E de 4º B continúan con su comportamiento; **D no quiere trabajar; ni siquiera saca el cuaderno.** Se pasa la hora charlando con unos y otras. (Íbidem, centro A, semana del 13 al 17 de marzo de 2006).

En la clase está la amiga de las alumnas C, H, L, M (a las que hemos hecho referencia en el anexo II, diario de observaciones en el aula). Recordemos que son unas adolescentes que forman grupo aparte en el instituto. **Esta chica (llamémosla alumna X) suele estar callada como ellas y algunas veces se coloca alejada del resto.** Otras dos chicas se han sentado más atrás para cuchichear. (Anexo III, observación no participante, profesora A, 11 de enero de 2007).

Los alumnos y alumnas “no convencionales” mantienen relaciones más estrechas con el profesorado. Se sienten protegidos cerca de las personas adultas a causa del rechazo en su entorno. Buscan el apoyo que no encuentran entre los chicos y chicas de su edad.

**El alumno D comenta a la profesora** que prefiere quedarse solo en su pueblo y **está preocupado porque esta semana tiene que venir una tarde para hacer un trabajo con sus compañeras de clase.** La profesora le dice que a veces hay trabajos que no puede hacer uno solo y que le vendrá bien venir ese día. (Anexo II, observación participante, centro B, semana del 27 de noviembre al 1 de diciembre de 2006).

Al salir de clase en 4º B se observa que la alumna H se queda con el alumno G. Parece más relajada cuando está con G. **La profesora aprovecha para preguntarle si han mejorado sus relaciones con las otras chicas de la clase, ella responde que no.** (Íbidem, semana del 27 de noviembre al 1 de diciembre de 2006).

La diferencia es penalizada en el grupo de iguales. El rechazo se manifiesta en la petición al profesorado de sanciones hacia estas personas. Otras



manifestaciones son el acoso en forma de desprecio, indiferencia y en los casos más extremos violencia verbal y física.

En 4º B la alumna H no ha venido como tiene por costumbre. Al preguntar al resto de la clase por ella responden: **“A saber donde estará esa loca”**. (Íbidem, semana del 23 al 27 de abril de 2007).

Si la diferencia se “normaliza en el aula” la situación cambia.

Reciben abundante información a través de los medios de comunicación, especialmente de internet. Pero estos medios no fomentan el espíritu crítico y reproducen patrones de conducta tradicionales. Consideran importante respetar los derechos humanos pero curiosamente, al ser preguntados por ellos, en las clases, sólo son capaces de recordar dos o tres. Es decir, no conocen cuáles son los derechos fundamentales aprobadas por la UNESCO en 1948 y en concreto aquellos que son conculcados con la discriminación de género o de orientación sexual.

**En 4º C se ha preguntado sobre los derechos humanos; las respuestas han sido muy vagas.** La mayoría piensa que dichos derechos sólo se disfrutan en el siglo XXI. En ningún caso los relacionan con las ideas de la Ilustración sino con un proceso más actual. (Íbidem, lunes 30 de octubre de 2006).

Algunos de los valores prioritarios que los alumnos y alumnas manifiestan en el aula son los de la amistad, la familia, la salud, la solidaridad, etcétera.

En su escala **de valores, la salud y la familia** ocupan lugar preeminente, aunque quieren aparentar independencia con respecto a los adultos. “Qué pesado se pone mi padre para que llegue pronto a casa” decía F. (Íbidem, lunes 11 de diciembre de 2006).

En su concepción de la evolución histórica tienen la idea de un mundo estático y por lo tanto nada se puede hacer para cambiarlo. Como se ha comentado, no creen que su participación sea útil en los cambios sociales.

La profesora le pregunta si no cree que su ayuda pueda ser importante: **“Para lo que va a servir lo que yo haga, eso lo tienen que arreglar los políticos”**. (Íbidem, centro A, semana del 13 al 17 de febrero de 2006).

Cuando se abordan en clase de Historia cuestiones relativas a la situación de las mujeres o de las personas homosexuales en otras épocas, las chicas suelen mostrar interés. Los chicos molestan, hacen comentarios inadecuados y adoptan el “rol machista”. Aunque se aprecia que tienen también interés

(se cuidan mucho de demostrarlo en público). Los conocimientos sobre estas materias son muy escasos tanto los de los chicos como los de las chicas.

Una de las alumnas pregunta a la profesora sobre la situación de las mujeres en el siglo XVIII. Como de costumbre los chicos muestran desinterés. Uno de ellos dice: **“¡Qué pesadas, siempre con los mismos temas!”**. (Íbidem, lunes 20 de febrero de 2006).

Hoy tanto en 4º A como en 4º B se les explican algunas cuestiones históricas en relación a la homosexualidad; en concreto se les habla de que esas personas eran víctimas de la Inquisición. La profesora no quiere insistir mucho en estas cuestiones. Quiere observar el comportamiento del alumnado antes de la puesta en práctica de un proyecto didáctico relacionado con esa materia. Para ello lanza algunos mensajes que le permitan reflexionar sobre los estereotipos. **Al citar algunos personajes homosexuales de la época, los chicos se lo toman a broma.** (Íbidem, centro A, semana del 24 al 28 de abril de 2006).

Se les ha preguntado en 4º B si consideran que la mujer está discriminada en la actualidad; se produce inmediatamente división de opiniones claramente marcada por el sexo. **Las chicas se toman el asunto en serio, sus compañeros se ríen, no lo dan importancia.** En general, el tema les interesa porque inmediatamente realizan muchas preguntas (demuestran necesidad de información). (Íbidem, centro B, semana del 30 de octubre al 3 de noviembre de 2006).

La profesora se refiere a la discriminación de las mujeres al terminar la Primera Guerra Mundial (muchas fueron expulsadas de sus puestos de trabajo en las fábricas). **El alumno K opina que: “¡Es normal! el hombre siempre hace mucho mejor ese trabajo”.** **Las chicas reaccionan inmediatamente llamándole machista.** (Íbidem, semana del 26 al 30 de marzo de 2007).

En general, lo consideran una cuestión “secundaria” con respecto a los contenidos habituales que trabajan en las diferentes asignaturas. La prueba de ello es que rechazan frontalmente cualquier evaluación de los contenidos referentes a estas cuestiones.

Cuando la profesora introduce en la clase alguna información que no está en el libro de texto referente a la mujer los alumnos y alumnas suelen preguntar: **“Pero, esto no hay que estudiarlo para el examen ¿Verdad?”**. (Íbidem, semana del 12 al 16 de marzo de 2007).

Cuando se les pregunta por la diferencia entre género y sexo la mayoría no sabe responder. Han oído hablar de ello pero no lo suficiente como para recordarlo. En algunos casos no han tenido referencia previa.

Como faltan cinco minutos para finalizar la clase y el tema se termina, la profesora aprovecha para preguntar si conocen la diferencia entre género y sexo. Una chica responde: **“Sexo es para las personas y género para las plantas”**. (Íbidem, miércoles 20 de noviembre de 2006).

No se detectan estereotipos aunque cabe destacar el desconocimiento sobre el género y el sexo. La profesora se enfada con la actitud de los chicos mientras ven el DVD y comenta que las chicas van a obtener mejores resultados porque están más atentas a las explicaciones. Uno de los chicos dice en broma: **“Es verdad, me avergüenzo de mi género”**. (Íbidem, semana del 21 al 25 de mayo de 2007).

Tienen información suficiente sobre los nuevos modelos de familia pero muestran confusiones en torno a los términos familia monoparental y homoparental.

En 4º B se introduce el tema de la familia, estableciendo comparaciones entre los núcleos de la Europa de los siglos XVI y XVII y los de la actualidad. Demuestran gran desconocimiento de los diferentes tipos de familia. **No entienden los términos homoparental y monoparental**. Las unipersonales no son familias en su opinión y tampoco lo son las homoparentales. Al explicarles el significado (unión de dos hombres o dos mujeres) empiezan a reírse. El asunto les hace mucha gracia. No lo toman en serio. (Íbidem, semana del 30 de octubre al 3 de noviembre de 2006).

En 4º A una adolescente comenta que quiere casarse pronto y tener muchos hijos para tener una familia. La profesora le ha preguntado: “¿Si no tuvieras hijos no tendrías familia?” **“No, eso no es familia”** responde. (Íbidem, semana del 30 de abril al 4 de mayo de 2007).

El desconocimiento se manifiesta especialmente en los estereotipos. A grandes rasgos los estereotipos descubiertos a lo largo de las observaciones son los mismos que están presentes en la mentalidad colectiva. Muchos de ellos se transmiten a través de los medios de comunicación. Los resumimos a continuación:

En cuanto a las mujeres:

-Los chicos manejan mejor las nuevas tecnologías.

La profesora lleva un ordenador portátil al aula para realizar actividades multimedia. Los chicos de 4º B se levantan todos al tiempo hacia la mesa para explicar a la profesora el funcionamiento del ordenador (dando por hecho que necesita ayuda). La profesora les pide que se sienten y solicita la ayuda a las chicas. Una de ellas dice: **“Yo no sé**

**hacerlo**". La profesora le contesta que debe probar para aprender. El alumno D se levanta sin permiso, intenta iniciar el programa pero no lo consigue. Finalmente la profesora lo resuelve. (Íbidem, centro A, semana del 23 al 27 de enero de 2006).

-Las chicas son o "muy buenas" (chicas formales) o "muy malas" (mujer fatal). En ambos casos tienen una función concreta para complacer a los chicos (novia formal, versus amigas esporádicas).

En 4º C los alumnos J y K están discutiendo con algunas de las chicas. Al entrar en clase y preguntar cuál es el problema el alumno J dice todo serio: "**Las mujeres son muy retorcidas y bastante ligeras de cascos**". (Íbidem, centro B, mes de octubre de 2006).

También se habla de la quema de brujas. Algunos chicos han dicho: "**Es que las mujeres son unas brujas**". (Íbidem, centro A, semana del 24 al 28 de abril de 2006).

La profesora pide silencio pero el alumno dice a una de las chicas: "A vosotras os saldrá bien el examen como siempre. Estáis encerradas en casa como las monjas". (Anexo III, observación no participante, profesora A, 16 de noviembre de 2006).

-Las chicas son más pasivas, no les gusta el deporte. "**A las chicas no les gusta hacer deporte son muy vagas**" comentan dos alumnos". (Anexo II, observación participante, centro A, 21 al 25 de noviembre de 2005).

-Los chicos son los que tienen que tomar la iniciativa en el terreno amoroso.

Un alumno de 4º C al comentar las salidas de fin de semana afirma: "las chicas son diferentes de los chicos cuando van de fiesta no quieren **ligar; a nosotros los chicos es lo único que nos interesa**". (Íbidem, centro B, miércoles 12 de marzo de 2007).

-Las chicas son más criticonas. "*Varios chicos hacen bromas sobre las chicas. "Son unas cotillas" dicen*". (Íbidem, semana del 20 al 24 de noviembre de 2006).

-Las mujeres no han tenido importancia en la historia.

Al leer la noticia se les pregunta si creen que sólo los hombres y no las mujeres participaron en dichos motines. Contestan todos y todas que **sólo los hombres**. (Íbidem, octubre de 2006).

-Las mujeres son inferiores intelectualmente.

A, en ocasiones, expresa su opinión sobre las mujeres. Reconoce ser misógino y cree que las que defienden esa causa **exageran mucho**. Esta mañana ha afirmado estar convencido de que **las mujeres son inferiores intelectualmente a los hombres**. (Íbidem, lunes 4 de diciembre de 2006).

El alumno I de 4º B cuenta un chiste: **“¿Por qué la estatua de la libertad es mujer? Porque tiene la cabeza hueca.”** (Íbidem, miércoles 6 de junio de 2007).

-El carácter díscolo en una chica es duramente reprimido en el grupo (las mujeres han de ser sumisas). El envejecimiento de las mujeres es considerado de forma diferente que el de los hombres.

En 4º A varias chicas hablan de sus “novios”. Cuando la profesora se acerca le preguntan: “Profesora ¿Qué opinas de que Ana Obregón **tenga una pareja más joven?** Nosotras pensamos que **lo normal es que él se vaya con otras más jóvenes.**” (Íbidem, lunes 4 de junio de 2007).

Con 4º C la profesora decide explicar el argumento de una novela juvenil titulada “El polizón del Ulises” escrita por Ana María Matute. Se trata de tres mujeres solteras de unos cuarenta años que se hacen cargo de la educación de un niño abandonado. Uno de los chicos dice **“Con esa edad están ya muy viejas, no van a encontrar marido”**. La profesora le pregunta: “¿Y si fueran hombres?” “Eso sería diferente” responde. (Íbidem, miércoles 20 de junio de 2007).

-Los chicos no tienen aptitudes para determinadas profesiones, que en la actualidad, continúan feminizadas (enfermeras, maestras, administrativas, limpiadoras, dependientas, etcétera).

Hoy uno de los chicos se cae en el patio y se ha hecho una herida sin importancia. La profesora pide a uno de sus compañeros que le acompañe a lavarse. **“Es mejor que le ponga una venda una chica, a mi no se me da bien. Y si la chica está buena pues mejor”**. (Íbidem, centro A, semana del 13 al 17 de marzo de 2006).

-Las chicas no tienen aptitudes para determinadas profesiones que, en la actualidad, continúan masculinizadas (mecánicos, banqueros, electricistas, ingenieros, etcétera).

La profesora con la intención de detectar algún estereotipo en el alumnado con respecto al sexo, pregunta quién tiene mayor aptitud para arreglar un enchufe: un hombre o una mujer. Una de las chicas contesta: **“No sé, nunca he visto a una mujer arreglar un enchufe”**. (Íbidem, centro B, miércoles 24 de enero de 2007).

En 4º C se aborda la cuestión del trabajo de las mujeres en las fábricas (Primera Revolución Industrial, Primera Guerra Mundial, etcétera). Algunos chicos y chicas opinaban que las mujeres habían empezado a trabajar fuera de casa hacía poco tiempo. Un chico afirma tajantemente: **“Es normal que no quieran contratar a las mujeres porque rinden mucho menos y por eso las deben pagar menos”**. (Íbidem, miércoles 28 de marzo de 2007).

-Las chicas han de servir a los demás, no deben pensar en sí mismas. La familia debe ser lo primero para ellas.

Las alumnas de 4º A expresan sus deseos para el futuro. Varias chicas cuentan que quieren estudiar Educación Infantil o Trabajo Social para **“cuidar niños” o “ayudar a los demás”**. (Íbidem, miércoles 28 de marzo de 2007).

La profesora pregunta a las alumnas que si tuvieran que elegir entre mantener un empleo de responsabilidad en una empresa importante que las obligase a viajar constantemente y estar cerca de su familia por qué optarían. Una de ellas ha dicho: **“Yo intentaría compatibilizar ambas cosas”**, otra **“Yo me quedaría con mi familia”**. Ninguna considera la posibilidad de tener que renunciar a la familia (desconocen las verdaderas dificultades del mercado laboral, dado que todavía no forman parte de él). (Íbidem, miércoles 20 de junio de 2007).

-El aspecto físico tiene más importancia en una mujer que en un hombre.

Llegan al instituto varias alumnas inglesas en un intercambio, en 4º C **Los chicos hablan del físico** de estas chicas comparándolas con sus compañeras españolas. **Las chicas parecen molestas**. (Íbidem, centro A, semana del 6 al 10 de febrero de 2006).

-Ser chica es algo negativo.

En el mismo curso la profesora por un descuido se dirige a un alumno con el nombre de una adolescente que se sienta al lado. Rápidamente uno de sus compañeros dice: **“Le has insultado, mira que confundirle con una chica”**. (Íbidem, centro B, miércoles 29 de noviembre de 2006).

-A las chicas les gustan más los niños y niñas por su instinto maternal.

Una de las chicas de 4º B tiene fotos de niños en la carpeta. Ella dice que **los niños están mejor con las mujeres**. (Íbidem, centro A, miércoles 14 de diciembre de 2005).

-No son conscientes de la extrema gravedad de la violencia de género (a pesar de las campañas informativas de los medios).

La profesora pregunta en clase si consideran que las mujeres estaban discriminadas. Uno de los chicos dice: **“Las mujeres son todas muy malas, siempre se están quejando”**. Otro alumno de 4º B añade algo parecido: **“Sí, siempre están hablando de los malos tratos, yo creo que se quejan de vicio”**. (Íbidem, semana del 7 al 11 de noviembre de 2005).

En cuanto a las personas homosexuales:

-Las personas homosexuales son caprichosas. Eligen voluntariamente esta orientación. Les importa sólo el sexo y les da igual con quien practicarlo.

Para generar debate se les pregunta si creen que las personas homosexuales tienen los mismos derechos que las demás. La reacción de los chicos de 4º B no se hace esperar, se lo toman a risa y comienzan a **utilizar expresiones de mal gusto sobre las relaciones sexuales**. (Íbidem, semana del 4 al 8 de junio de 2007).

Mientras hacen las actividades los chicos bromean sobre la cuestión homosexual como tienen por costumbre, sin que nadie previamente hubiese hablado sobre ello: **“Ese es un trucha”**, dice uno, **“Un truchón diría yo”** contesta otro. En la clase de al lado varios alumnos han ido al aula de audiovisuales para probar la pizarra digital. Tres chicos la utilizan. Al probar los lapiceros han escrito los nombres de varios compañeros y al lado del nombre la palabra gay. Esto les resultaba divertido. (Íbidem, centro A, semana del 1 al 5 de mayo de 2006).

-En principio todo el mundo es heterosexual. Aunque detectan la homosexualidad, la niegan, no la aceptan.

La alumna E de 4º A contaba a su compañera que uno de sus amigos es gay, aunque no lo tenía muy claro porque según sus palabras **“este chico siempre estaba con muchas mujeres”**. (Íbidem, centro B, semana del 13 al 17 de noviembre de 2006).

-Hay pocas mujeres homosexuales. La mejor prueba de que piensan así es que apenas se habla de ello. Confunden orientación homosexual con conducta sexual homosexual. La homosexualidad es peligrosa para la sociedad.

En 4º B la profesora sondea la opinión del grupo preguntando si creen que las personas homosexuales reciben un trato discriminatorio. Una de las chicas ha dicho que sí porque **“no se acepta”**, según sus palabras.

“¡Pero cómo va a aceptarse!” ha dicho un chico haciendo **referencias desagradables a las relaciones sexuales entre dos hombres**. (Íbidem, centro A, semana del 21 al 25 de noviembre de 2006).

Hoy en 4º B un chico lanza **un comentario desagradable sobre los hombres homosexuales destacando sólo el aspecto sexual**. (Íbidem, semana del 20 al 24 de febrero de 2006).

En 4º C se les pregunta si algún alumno o alumna de la clase ha sentido acoso por parte de algún compañero o compañera. Enseguida el alumno J se echa encima de K y **bromea sobre el acoso sexual**. (Íbidem, centro B, semana del 30 de octubre al 3 de noviembre de 2006).

-La homosexualidad se percibe a simple vista.

En cuanto a los estereotipos, cabe destacar el comentario de una chica de 4º C al contar que en su pandilla hay un amigo **“gay”**. Las otras compañeras le dicen que eso no puede ser **porque no se le nota nada**. (Íbidem, semana del 18 al 22 de diciembre de 2006).

-Las personas homosexuales ejercen una influencia negativa en otras personas. Esta orientación se asocia a la idea del peligro a la que nos referíamos antes. Los comentarios ofensivos suelen partir de un alumno tipo que generalmente representa un determinado papel (el de “gamberro”, “machista”, “indisciplinado”).

Los alumnos J y K dicen que ellos entienden que se defiende la igualdad entre hombres y mujeres **pero que a los “maricones” no se les puede tolerar porque son peligrosos**. Al salir de clase la profesora les pregunta si realmente piensan lo que habían dicho en clase y responden: “no profesora no somos tan brutos como parecemos”. (Íbidem, semana del 11 al 15 de junio de 2007).

El alumno J dice en tono de burla que durante las fiestas hay que aprovecharse de las chicas y **tener cuidado con los homosexuales**. (Íbidem, semana del 11 al 15 de junio de 2007).

-La homosexualidad, en general provoca rechazo.

En este mismo curso ha surgido una situación inesperada en la que se han producido manifestaciones de homofobia. Uno de los chicos más indisciplinados ha insultado a otro llamándole “maricón”. La profesora interesada por sus ideas al respecto recurre a la estrategia que ha empleado en el pasillo y pregunta: **¿Hay algo malo en ser homosexual? “Eso no es normal”** dice uno. Otro añade: “¿Te imaginas profesora si tu tuvieses un hijo o una hija así?, eso significaría que no podrías tener nietos porque **dos hombres o dos mujeres no**



**pueden tener descendencia**". La profesora ha dejado que siguieran expresando sus opiniones sin intervenir. Otro de los compañeros afirma: **"Si yo tuviera un hijo así intentaría que cambiara cuando es pequeño para que luego de mayor fuera normal.** (Íbidem, semana del 6 al 10 de noviembre de 2006).

Los chicos no prestan atención. Dos alumnos preguntan a la profesora por el significado de la palabra homófobo; después de explicárselo uno de los alumnos afirma: **"Eso no es malo, es normal rechazar a los homosexuales que son unos cerdos"**. Otro de los chicos continúa con los comentarios insultantes: **"A mí no me importa que una chica que no esté buena sea lesbiana"**. (Íbidem, semana del 5 al 9 de marzo de 2007).

Estos estereotipos se manifiestan en sus comentarios habituales, aunque hay adolescentes que empiezan a cuestionarlos porque no les encajan con la realidad. Estas dudas se manifiestan especialmente en las chicas.

Un chico comenta la desgracia que sería tener un hijo homosexual y que habría que tratar de hacerlo cambiar. Mientras tanto las chicas permanecían calladas hasta que una de ellas ha dicho: **"¿Tú crees que podrías cambiar a tu hijo? No tienes ni idea, eres un machista"** (Íbidem, semana del 6 al 10 de noviembre de 2006).

Las observaciones nos permitían afirmar que el alumnado está evolucionando en torno a la conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas. Todavía no consideran la perspectiva de un sistema generalizado.

### **3. Dilemas.**

Los dilemas proporcionaron información suplementaria de gran interés. Permitían evaluar el grado de desarrollo moral de chicos y chicas en relación a los temas que nos ocupan. De las respuestas a los dilemas nos interesaron, sobre todo, los razonamientos empleados (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979: 53). Hemos querido dar un paso más allá colocando al alumnado en posición de sujeto implicado.

#### **3.1. Descripción de las respuestas.**

Veamos las respuestas a los dilemas:

**Dilema 1-** (Caso del profesor ugandés perseguido en su país por su condición sexual y al que le niegan el visado para viajar a Gran Bretaña)

Al examinar las respuestas, se observa que algunos alumnos y alumnas han tenido dificultades para comprender el texto. Pese a ello y después de algunas aclaraciones podemos extraer conclusiones importantes. La mayoría considera injusta la decisión del gobierno de Uganda de arrestar al profesor. Alrededor de la mitad califica de reprochable la acción del consulado británico de negar el visado. La otra la mitad de las respuestas apoya la decisión de las autoridades religiosas porque no consideran la homosexualidad un comportamiento ético tolerable (los chicos en mayor medida responden así). Véase por ejemplo esta respuesta: *“Yo sí ayudaría a Chris, aunque no me gusta este tipo de sexualidad”*. En ella se expresa rechazo y desconocimiento (nadie elige su orientación sexual). Hay también otras respuestas que consideran la homosexualidad como una opción, por ejemplo: *“Cada uno es libre de ser lo que quiera”* (chico, 15 años), *“Sí, porque Chris tiene derecho a elegir si es o no homosexual”* (chica, 15 años).

Las adolescentes, en general muestran mayor capacidad de ponerse en el lugar de Chris: *“Yo le ayudaría porque hay que proteger a los débiles”*, dice una chica de 16 años o *“Yo le ayudaría, me daría igual quedar mal con el consulado de Uganda”* dice otra chica, de 17 años. Casi el 100 % estuvo de acuerdo en que Chris se encontraba perseguido por su condición sexual.

Algunas respuestas (muy pocas) demuestran insolidaridad. Por ejemplo un chico de 16 años dice: *“No le ayudaría porque si es ilegal es mejor no ir contra la ley”*. Una chica de 15 años dice: *“Hay que respetar la política exterior”* y en varios casos: *“No le ayudaría porque no voy a meterme en líos por un desconocido”*.

**Dilema 2-** (Historia de Beatriz, una alumna de cuarto de ESO cuya aspiración es estudiar económicas y dirigir un banco en el futuro. Su familia prefiere que estudie una carrera más corta)

Todas las chicas piensan que Beatriz debe hacer lo que quiera sin tener en cuenta las presiones sociales y familiares aunque entienden que se sienta confusa. La mitad opina que si Beatriz fuera un chico tendría menos dificultades. *“Tiene que luchar por lo que ella quiere, porque es su futuro”* (chica, 16 años); *“Las dudas de Beatriz son normales porque todos las tenemos”* (chica, 16 años); *“Si Beatriz fuera un chico, yo creo que tendría más facilidades ya que la sociedad y su familia la apoyarían en su decisión”* (chica, 15 años).

Los chicos, en su mayoría, están de acuerdo con sus compañeras y creen que Beatriz debería estudiar lo que le gusta. *“Debe luchar por lo que quiere”* (chico, 16 años). Algunas de sus respuestas, sin embargo, señalan que Beatriz debería hacer caso a su familia porque es la que piensa en lo que más

le conviene. “*Su familia quiere el bien para ella*” (chico, 16 años). El 100 % de los alumnos expresa que si la protagonista fuese un chico tendría las mismas dificultades. “*Si Beatriz fuese chico tendría las mismas dudas*” (chico, 15 años). Los adolescentes no son tan conscientes como sus compañeras de las dificultades añadidas por razón de sexo.

**Dilema 3-** (Historia de Manuel, alumno de cuarto de ESO que quiere estudiar un ciclo de Administración y su familia le recomienda que elija otro tipo de estudios de mayor cualificación).

En general opinan que Manuel debe hacer lo que prefiera porque se trata de su vida y si no lo hace va a arrepentirse en el futuro (sólo un 5 % recomienda tener en cuenta a la familia). “*Creo que debería hacer lo que él quiera porque es su vida y en un futuro va a tener que trabajar él*” (chica, 16 años). Piensan que si Manuel fuera una chica no le presionarían para no estudiar el ciclo de Administración. “*Yo creo, que por lo que dice el texto, si Manuel fuese chica, el apoyo de la familia para que estudie lo que él quiera sería mayor*” (chica, 15 años). Tanto chicos como chicas afirman que no hay trabajos para chicas y chicos y sin embargo un 80% le aconsejaría que intentara el acceso a la Universidad. “*Yo le aconsejaría que intentase el acceso a la Universidad ya que él se lo podría sacar*” (chica, 16 años). Opinan que aunque sea oficinista no debe renunciar a conseguir un trabajo mejor. No se aprecian apenas diferencias entre las respuestas de las adolescentes y los adolescentes. Como salvedad señalaremos que entre las personas que opinan que Manuel debe aspirar a un trabajo mejor remunerado hay un número superior de chicos, aunque la diferencia no es muy significativa. “*Debería seguir estudiando para luego tener un buen trabajo y ganar mucho dinero*” (chico, 15 años).

**Dilema 4-**Historia de Marta, una chica homosexual que no se atreve a decirlo por miedo a ser rechazada.

Como en los anteriores dilemas se aprecian leves diferencias entre los chicos y las chicas. Todas las chicas han respondido que Marta no puede cambiar, lo que demuestra que el concepto de enfermedad ya está prácticamente superado. “*Marta no puede hacer nada por cambiar ya que ella es así y tampoco es nada malo que sea homosexual*” (chica, 16 años). Sólo hay algunos chicos que ofrecen respuestas como esta: “*Sí que puede cambiar para ser una chica normal*” o comentarios machistas del tipo: “*Si está buena debería cambiar. Si no, que siga con sus pensamientos*” (chico, 16 años).

Aunque en general las chicas entienden a Marta, aproximadamente la mitad opina que si estuviera en su lugar no le diría nada a sus amigas para evitar el

rechazo. *“Pues me pensaría mucho decírselo o no, por miedo”* (chica, 15 años), aunque creen *“que no tiene nada de malo que te gusten las mujeres”*. Tanto chicos como chicas estarían dispuestos a ayudar a Marta. *“Yo ayudaría a Marta hablando con ella para que no se preocupe”* (chica, 15 años). Algunos chicos piensan que es mejor no *“sacar el tema”* y al igual que las chicas serían prudentes a la hora de contarlo. Esto significa que conocen los riesgos. Aún estamos muy lejos de que esto sea aceptado con normalidad.

**Dilema 5-** (Historia de Pedro y Luis una pareja homosexual que desea adoptar pero que se encuentra con la oposición en su entorno, incluso de otras parejas que también han adoptado).

Contrariamente a lo que la investigadora esperaba (teniendo en cuenta las actitudes observadas en el aula) se obtuvieron respuestas muy satisfactorias por parte del alumnado. Aproximadamente la mitad de los chicos opina que la adopción es positiva tanto si se lleva a cabo por una pareja homosexual como por una heterosexual siempre y cuando el niño o la niña estén bien cuidados. *“No creo que influya porque Pedro y Luis son gente como otra cualquiera”* (chico, 15 años); *“Se nota que es una pareja feliz y quiere formar una familia”* (chica, 15 años). La profesora esperaba que estas respuestas constituyesen un porcentaje minoritario y sin embargo no fue así. La otra mitad expresa que los menores podrían tener problemas en el caso de ser adoptados por Pedro y Luis porque según sus palabras *“los chicos y chicas se reirían de ellos”*. En realidad, están en lo cierto porque las dificultades de esos menores las provoca la homofobia y no el hecho de que los padres sean o no homosexuales. Las respuestas son muy claras en este sentido: *“Yo pienso que podría influir porque los niños de pequeños son muy crueles y por ello podrían discriminarle. Pero el cariño y el afecto es el mismo”* (chico, 15 años).

Las chicas expresaron la misma idea en sus respuestas aunque con un matiz diferente: *“Si mi hijo fuera homosexual sufriría muchísimo porque el niño fuese rechazado por la sociedad”* (chica, 15 años). Les preocupa más que a los chicos lo que ese niño o niña pueda sufrir, no su orientación en sí.

En el caso de que tuvieran que adoptar la perspectiva del psicólogo darían el visto bueno. Y si fuesen de la familia animarían a Pedro y Luis a formar una familia y los ayudarían en todo lo posible. *“Yo emitiría un informe favorable y haría cualquier cosa para que les concedieran el permiso ya que tienen el mismo derecho que una pareja heterosexual”* (chica, 16 años); *“Si fuera de su familia los ayudaría”* (chica, 15 años).

Sólo un 15 % de las respuestas (mayoritariamente masculinas) son homófobas y en algunos casos reflejan desconocimiento. Veamos como ejemplo las siguientes: “*Si el niño está con homosexuales tendrá mala educación*” o “*la homosexualidad se transmite de padres a hijos*”.

A juzgar por las respuestas obtenidas, el alumnado, en su mayoría, se coloca en el estadio dos de juicio moral, según Kohlberg, es decir en sus razones para hacer el bien está servir a los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979: 55). La discusión de los dilemas pretende crear conflicto en el alumnado, que rompe la seguridad de sus razonamientos. Con ello se le ayuda a conseguir el equilibrio en un nivel superior de juicio moral (Carrillo, 1992: 57).

#### **4. Interpretación de los datos obtenidos para el alumnado.**

A continuación realizamos una valoración a la luz de los datos obtenidos con los tres instrumentos descritos anteriormente.

##### **4.1. Desarrollo ético entre el alumnado.**

Para extraer conclusiones sobre el desarrollo ético del alumnado, los valores y la capacidad altruista se han analizado los resultados de los tres métodos: cuestionarios, observaciones y dilemas.

Según los resultados del cuestionario y las observaciones, los chicos y chicas han superado el estado egocéntrico pero aún tienen dificultades para adoptar la perspectiva de un otro generalizado. Las tesis de Kohlberg se confirman (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979: 55). Comprenden mejor las circunstancias de las personas cercanas (los tres instrumentos corroboran este hecho). “*No sé si ayudaría a una persona que no conozco*” (cuestionario, chica, 14 años); “*Le ayudaría porque es un amigo*” (cuestionario, chica, 15 años).

Están colocados como de costumbre, los dos chicos por una parte y las chicas por otra. Realizan unos ejercicios de Historia del Arte. Al terminar dichos ejercicios la profesora les recuerda el día fijado para los exámenes de recuperación. **No están de acuerdo, discuten** y los que lo tienen aprobado comienzan a charlar provocando mayor falta de entendimiento entre la profesora y sus compañeros y compañeras. (Anexo III, observación no participante, profesora A, 14 de diciembre de 2006).

Muestran preocupación por problemas sociales. La mayor parte estaría dispuesta a colaborar para evitar una situación injusta. *“Porque si veo algo injusto, saco la cara por lo justo”* (cuestionario, chico, 16 años).

Sólo un porcentaje pequeño exhibe actitudes insolidarias (contesta que nunca ayudaría a un desconocido, afirma preocuparse sólo por sí mismo, etcétera). *“No les ayudaría porque se lo tienen merecido”* (cuestionario, chico, 16 años).

La empatía hacia otras personas se está desarrollando. El 50 % del alumnado es sensible a las dificultades ajenas (según las respuestas del cuestionario). Si las personas son allegadas la empatía está garantizada; por eso, al describir en los dilemas situaciones cotidianas el alumnado ha demostrado buena actitud. Hay que tener en cuenta que este instrumento es muy adecuado para conocer sus verdaderas convicciones. Aquí es donde chicos y chicas se expresan con total libertad.

**“Lo importante es el cariño,** la educación y todas esas cosas, lo que influiría en el niño no sería algo que considerar negativo, influiría la sociedad. Si la sociedad en general fuera de otra forma estas situaciones no serían un dilema ni un tema a discutir” (dilema 5, chica, 16 años).

Los y las adolescentes valoran las convenciones y las relaciones sociales, consideran que el instituto es un lugar donde se hacen amigos y amigas. En general, se encuentran a gusto en sus centros puesto que es allí donde entablan relaciones sociales.

Ha surgido en 4º B el tema de las excursiones. El alumnado pregunta a la profesora si sería posible realizar una visita a alguno de los lugares mencionados en clase de Historia. Se les pregunta por qué no van con su familia a conocer estos lugares, a lo que han respondido: **“Nos gustan más las excursiones del instituto, están más organizadas y vamos con nuestros amigos”**. (Anexo II, observación participante, centro B, 30 de octubre al 3 de noviembre de 2006).

El buen aspecto físico, la inteligencia y la educación no son valoradas y sin embargo sí lo es la simpatía y la capacidad de fomentar las relaciones sociales (ver gráfico 7). La autoridad de las personas adultas no condiciona su comportamiento, no les interesan los “consejos”, reivindican su derecho a decidir.

En 4º A los alumnos cuentan alterados lo que ha sucedido en la hora anterior, durante la sesión de tutoría han elegido delegada. No están muy contentos, han explicado que **la tutora había propuesto un candidato** (un chico mayor-alumno D-). La profesora no sabía que D debido a su carácter poco convencional no es popular. Finalmente han

votado a una chica (alumna E). Seguramente la profesora pretendía proporcionarles mejor representación pero ellos no se han guiado por el interés general sino por sus **simpatías personales**. (Íbidem, mes de octubre de 2006).

Y sin embargo, son enormemente vulnerables a las corrientes de opinión difundidas por los medios. Necesitan que alguien les ofrezca otras perspectivas.

La capacidad de altruismo queda patente. Es significativo que el 81 % del alumnado encuestado afirma que desempeñaría tareas de voluntariado. Las respuestas a los dilemas también son claras en este sentido, casi todo el mundo ayudaría a los personajes imaginarios de las historias propuestas, aún a riesgo de perjudicarse a sí mismos. “*Yo defendería a Chris porque la libertad es lo primero*” (dilema 1, chico, 15 años).

Las observaciones en el aula no reflejan esta capacidad de forma tan evidente. Chicos y chicas desempeñan una determinada función en el aula que apenas experimenta variaciones a lo largo del tiempo. Se comportan teniendo en cuenta el rol de género.

Al entrar en las clases se aprecia que **los chicos se colocan a ambos lados del pasillo** pegados a la pared. Las chicas esperan dentro de las clases. Al llegar la profesora las chicas se sientan y comienzan a sacar los libros, algunos de sus compañeros siguen en el pasillo y tardan un rato de entrar. Una vez dentro, los adolescentes siguen hablando y haciendo ruido. (Anexo II, observación participante, centro A, 28 de noviembre de 2005).

De las observaciones y de los dilemas puede deducirse que las chicas tienen un nivel de autoestima más bajo que el de los chicos aunque siempre hay excepciones. Sus comentarios son la prueba de ello.

La alumna E de 4º A dice a la profesora que quiere estudiar Educación Infantil. La profesora le pregunta si no le interesaría más una carrera científica o tecnológica. “**Yo no valgo para eso**” responde. Ni siquiera se plantea la posibilidad de intentarlo. (Íbidem, centro B, semana del 4 al 7 de diciembre de 2006).

Los chicos utilizan un tono de voz más elevado y un vocabulario diferente (emplean expresiones no adecuadas con mayor frecuencia y recurren a las agresiones verbales) de lo cual ya se han incluido algunos ejemplos.

Podríamos colegir que el alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria está en condiciones de adoptar la perspectiva general siempre que se tomen

medidas educativas que contribuyan a facilitar ese tránsito. Estas medidas permitirían superar la moralidad convencional.

Si no hay acción en esta línea, el alumnado presenta una moralidad autónoma adaptada a sus circunstancias personales y tiene inclinación hacia la obtención de consecuencias utilitarias (bien para uno mismo y para los demás, Turiel, 1989). Están obsesionados con el sentido práctico de sus acciones.

En 4º C continuamos con las revoluciones que ponen fin al Antiguo Régimen y recordamos el esfuerzo humano que supuso el cambio de las estructuras políticas, sociales y económicas. Se les pregunta si tienen intención de participar en alguna acción que cambie el mundo, **“Que lo hagan otros”** responden. (Anexo II, observación participante, centro B, semana del 8 al 12 de enero de 2007).

Por todo ello merece la pena contribuir a que, poco a poco, los chicos y las chicas adopten una perspectiva más amplia. El aprendizaje de la tolerancia conlleva respetar el modo de pensar y vivir diferente de los otros, pero para ello es necesario aceptar que existen esas formas diferentes (Ortega, Mínguez y Gil, 1996: 56).

#### **4.1.1. Aceptación de la diferencia. Actitudes con respecto al género y a la orientación sexual. Conciencia de la discriminación.**

Al hablar de diferencia nos referimos a personas que por diferentes razones se aparten de la norma socialmente establecida (puede tratarse de una mujer que no se adapte al rol de género o una persona homosexual que quiera vivir su identidad sin ocultaciones o alguien al que no le guste la fiesta de los toros en España, por poner varios ejemplos). Cuando esas personas adoptan actitudes convencionales independientemente de que sea eso lo que realmente quieren o no, pueden, en gran medida, evitar la marginación. Pero no todas quieren pagar un precio tan alto. En los tres instrumentos de evaluación lo definido como “raro” se rechaza. *“Yo preferiría que mi hijo sea normal pero si es homosexual trataría de cambiarle de acera”* (dilema 5, chico, 16 años).

En 4º A la profesora pregunta al alumnado si conoce la causa por la que el alumno D falta tanto a clase. Se han reído. Han dicho: **“No sabemos nada, es un tío muy raro”**. (Anexo II, observación participante, centro B, miércoles 13 de diciembre de 2006).

La diferencia, por tanto, para que sea aceptada debe ser presentada como algo que integra la diversidad, no como algo “anormal” porque lo realmente “anormal” es negar la diferencia. Ya se ha reflexionado sobre el esfuerzo



suplementario que deben realizar las mujeres y las personas homosexuales para ser integradas socialmente (deben mostrar una conducta determinada y no traspasar los límites).

En 4º A dos alumnas hablaban de un chico de su pandilla. Una de ellas ha dicho “**Yo creo que es de la otra acera**”. La otra le ha respondido “**No puede ser, tiene novia**”. (Íbidem, semana del 30 de octubre al 3 de noviembre de 2006).

La aprobación del grupo de chicos y chicas hacia lo diferente aumenta cuando personas adultas educan en el respeto. Si el profesor o profesora ofrece referencias positivas de la diferencia esta se representa como algo cotidiano y “no amenazante”. Se ha podido observar que las intervenciones de la profesora en este sentido han contribuido a cambiar en buena medida ciertas actitudes (ver apartado tercero del capítulo VII). Recordemos que, a pesar de ser cuestionados y duramente criticados, los profesores y profesoras siguen siendo referentes. El profesorado debe reconocer que muchas de sus acciones son morales. Para ello debe crear conflictos (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979: 95).

La discriminación por razón de sexo y orientación sexual les interesa: contestan a las preguntas del cuestionario, inician debates cuando se plantea la cuestión en el aula y se concentran en los dilemas. Tanto chicos como chicas son conscientes de la marginación de las mujeres y las personas homosexuales. Consideran que la desigualdad es más flagrante en el caso de las segundas (ver gráfico 9). A lo largo de las observaciones se manifiesta también esa consciencia.

Aunque todavía no ha llegado el momento de explicar contenidos correspondientes a la Edad Contemporánea, una alumna de 4º A aporta un artículo de prensa en el cual se explican los motivos que condujeron a la independencia de las colonias de América del norte. Al leer la noticia se les pregunta si creen que sólo los hombres y no las mujeres participaron en dichos motines. Contestan todos y todas que **sólo los hombres**. Se vuelve a preguntar: ¿No hicieron nada las mujeres? “Bueno algo harían” dice una alumna y otra añade: “No hacían nada porque no les dejaban” Los chicos no contestan. (Anexo II, observación participante, centro B, mes de octubre de 2006).

Cuando en algunas ocasiones la profesora formulaba directamente la pregunta: “¿*Consideráis que existe discriminación?*” La respuesta tajante era “sí”. Por otro lado conocen bastante bien los elementos de discriminación, tanto en las respuestas del cuestionario como en sus comentarios habituales en el aula hablan de discriminación económica, política y social.

Algunos chicos también están concienciados. En 4° A uno de ellos afirma **“No me gustaría que mi madre se quedara sin trabajo por ser mujer”**. (Íbidem, semana del 20 al 24 de noviembre de 2006).

Asimismo hacen referencia al tratamiento indigno de las mujeres y de las personas homosexuales y en el segundo caso a la incompreensión social.

Una alumna de 4° A comenta que piensa en la situación actual de las mujeres y no cree que haya mejorado porque **ahora las mujeres deben trabajar dentro y fuera de su casa**. (Ídem).

En 4° A se expone brevemente la situación de algunos colectivos marginados como el de las personas homosexuales, argumentando que aunque poco a poco se les van reconociendo los mismos derechos que a los demás, son rechazados socialmente. Una chica de la clase ha dicho: **“No es justo porque todo el mundo debería tener los mismos derechos”**. (Íbidem, semana del 4 al 7 de diciembre de 2006).

No obstante, manifiestan muchos prejuicios fruto del desconocimiento y no piensan que ello contribuya a perpetuar dicha desigualdad. En las opiniones expresadas en torno a los dilemas planteados demuestran también esa dicotomía. *“Cada persona tiene la sexualidad que quiere. Una persona no puede ser discriminada por eso”* (dilema 4, chica, 16 años).

No se sienten responsables de la discriminación y por otro lado no creen que les afecte personalmente; lo conciben como algo externo. En general, las chicas y las personas homosexuales a esta edad no son del todo conscientes de la desigualdad de la que parten. Ello es lógico, considerando que las experiencias en ese sentido no son muchas. Sin embargo, en ocasiones, cuentan historias de otras personas de su entorno como la que sigue: *“A mi tía no le renovaron el contrato por quedarse embarazada”* lo que indica que ya comienzan a percibir la desigualdad, aunque por el momento no se sientan víctimas.

#### **4.2. Carencias formativas: concepción parcial de la Historia.**

Las carencias formativas se han manifestado, sobre todo, en las respuestas al cuestionario y en sus comentarios en el aula, dado que en los dilemas se trataba más bien de emitir una opinión, aunque, como ya se ha expuesto, se han dejado traslucir algunos ejemplos de desconocimiento. Comencemos por describir sus dudas en torno a algunos conceptos básicos. A pesar de la abundante información a la que tienen acceso desconocen términos como familia monoparental y homoparental (ver gráfico 10). En el caso de las segundas resulta comprensible puesto que estas familias son aún muy poco

numerosas, pero no se entiende que no comprendan el primero dado que en su entorno hay multitud de familias monoparentales. Sigue pesando la idea de la familia tradicional.

Una de las chicas ha dicho **“Mi familia no es normal porque mis padres no viven juntos”**. La profesora le ha explicado que su familia es monoparental ya que esta alumna vive sólo con su madre y esa familia es tan perfectamente normal como cualquier otra. (Anexo II, observación participante, centro B, semana del 13 al 17 de noviembre de 2006).

Hay un porcentaje elevado de alumnos y alumnas que tienen dudas sobre el término homofobia y no comprenden bien el término feminismo del que tienen, como se ha explicado, una concepción peyorativa.

En sus comentarios comparan feminismo a ciertas corrientes minoritarias que reivindican la superioridad de las mujeres. En ocasiones identifican con machismo actitudes diversas o comportamientos de los chicos en la clase que no corresponden a esa intención y sin embargo, no son conscientes de actitudes machistas más sutiles. Por ello es imprescindible proporcionarles las herramientas para que puedan detectar ciertos comportamientos sexistas.

**Profesora-**“¿Y feminismo?”

**Alumno D.S.-** “Un movimiento en el que las mujeres quieren ser superiores a los hombres”.

La identificación de feminismo con hembrismo se ha detectado con frecuencia a lo largo de las observaciones.

**Profesora-**“Cambiando de tema, ¿Sabéis qué significa sexismo?”.

**Alumna V.A.-** “Sí, que los hombres se crean superiores”.

**Alumna E.S.-**“Es lo mismo que machismo”.

Risas entre las chicas y silencio entre los chicos.

Identifican sexismo con machismo.

(Debate, capítulo VII).

El alumnado no ha tenido referencias históricas que le ayuden a comprender el origen de la desigualdad y por tanto no se les han proporcionado herramientas culturales para combatirla.

Al plantear la cuestión del sexo de los artistas en el Renacimiento, todo el alumnado ha afirmado que los artistas eran hombres. Pero eso ha sido antes de que reflexionasen porque algunas alumnas después de dos minutos han dicho: “Bueno, alguna mujer habría ¿No?”. Al exponer la situación de algunas mujeres de la época y aportar nombres femeninos, los chicos pierden, de repente, el interés. Cuando se les ha preguntado si en cursos anteriores el profesorado les había mencionado estos nombres, las chicas han afirmado ofendidas: **“Nadie nos ha dicho**

**nombres de mujeres artistas”.** (Anexo II, observación participante, centro B, semana del 30 de octubre al 3 de noviembre de 2006).

Otra prueba de ello son los numerosos estereotipos que han podido detectarse a lo largo de las observaciones (ver apartado 2.1). Las respuestas al cuestionario y los sondeos realizados por la profesora a lo largo de sus clases demuestran que el alumnado ha recibido, hasta el momento, una formación parcial en Historia.

## **5. Interpretación de los datos obtenidos para el profesorado.**

A continuación describimos los resultados de los instrumentos utilizados para valorar la predisposición del profesorado (registro de anécdotas, observaciones externas y observaciones en seminarios de formación) y realizamos un análisis global.

### **5.1. Conclusiones del registro de anécdotas. Estereotipos y comportamientos.**

El registro de anécdotas, integrado por comentarios de profesores y profesoras con respecto a los temas que nos interesan, pone de manifiesto que los estereotipos están presentes. Se descubre que la mayoría del profesorado tiene profundamente arraigadas ideas erróneas que no cuestiona. Se resumen seguidamente las conclusiones al respecto.

En cuanto al concepto de lo femenino y lo masculino:

Se piensa que las mujeres tienen menos aptitudes en el uso de las nuevas tecnologías. Cuando en los centros educativos se produce algún problema asociado a las mismas, generalmente, se recurre a un compañero independientemente de que tenga o no conocimientos al respecto.

Después de finalizada la reunión del claustro una profesora joven se dirige al jefe del departamento de Tecnología. Necesita utilizar el aula de Informática para realizar una actividad multimedia con sus alumnos y alumnas. Es el único lugar del Centro donde hay instalado un cañón proyector. El profesor le explica que ha tenido recientemente problemas, ha comprobado que alguien usa inadecuadamente los equipos y ocasiona problemas en los ordenadores. Su actitud es la del “experto”. Le pide insistentemente que tenga cuidado y **muestra cierta desconfianza del uso que esta profesora pueda hacer** de los ordenadores. Al poco tiempo otro compañero le pide la misma aula en

horario diferente y la reacción es completamente diferente. El profesor, que antes se mostraba reticente, dice a su compañero: “No sé que pasa últimamente con los ordenadores. Yo creo que ya funcionaban mal desde el principio. A lo mejor tú puedes hacer algo”. (Anexo IV, registro de anécdotas, nota 45).

Una profesora acude a secretaría para registrar las notas del alumnado con un programa informático. Generalmente se suele hacer desde los ordenadores de la sala de profesores, pero en esta ocasión la tutora lo ha intentado y al no conseguirlo va a buscar al profesor encargado de los medios informáticos. Cuando le explica su problema, el profesor le responde: **“algo habrás hecho mal, porque es muy sencillo”**. La profesora le pide que la acompañe y lo verifique. Después de un rato observando el funcionamiento del programa, el profesor se da cuenta de que el error había sido suyo al no introducir la clave correcta. (Íbidem, nota 51).

Inconscientemente se sigue atribuyendo mayor capacidad intelectual y de gestión a los hombres que a las mujeres. Cuando un hombre expone sus argumentos, no se le interrumpe, se respeta en mayor medida su autoridad. Las opiniones de las mujeres no se valoran igual. En las reuniones de equipos docentes hay mayor participación de los profesores que de las profesoras. Por ejemplo en los claustros el 80% de las opiniones proceden del profesorado masculino.

Comienza una reunión de tutores de cuarto curso de ESO. Se trata de un encuentro entre cuatro profesoras y un profesor. Las mujeres cuando emiten una opinión **miran previamente al profesor solicitando su aprobación** e intervención. (Íbidem, nota 10).

La lógica y la orientación espacial son capacidades consideradas incompatibles con la naturaleza femenina.

Dos profesoras comentan durante el recreo las dificultades que encuentran para orientarse cuando visitan una ciudad por primera vez. Una de ellas dice: “Menos mal que siempre voy con mi marido, **él nunca se pierde**”. (Íbidem, nota 10).

Varios comentarios demuestran que entre el profesorado perdura la idea de que las enfermedades de las mujeres están relacionadas siempre con la reproducción. La antigua idea que reduce a la mujer a la perpetuación de la especie sigue presente.

Una profesora se interesa por la salud de la mujer de un compañero. Sabe que ha sido operada por un problema en la matriz. “¿Qué tal está tu mujer?” le pregunta. “Está mejor” responde el profesor y añade:

**“Todos vuestros males siempre están en el mismo lado”.** (Íbidem, nota 2).

Con respecto a los diferentes tipos de familia, el profesorado considera que existe un modelo “ideal” de familia que repercute en el bienestar psicológico del alumnado y contribuye a mejorar su rendimiento. Los nuevos modelos de familia se califican con términos peyorativos. El más común es “familia desestructurada”.

Varios profesores toman café en el recreo. Un compañero de unos cincuenta y cinco años cuenta anécdotas de los alumnos. Según su opinión, los hijos e hijas de padres separados demuestran peor rendimiento en clase, se les ve más tristes y preocupados mientras que **los hijos de familias “tradicionales” son, por el contrario, más alegres y despiertos.** (Íbidem, nota 5).

Se cree que las mujeres son más trabajadoras porque lo necesitan para suplir sus carencias intelectuales. Los hombres no precisan esforzarse tanto para conseguir los mismos fines. Aunque no se exprese directamente, este pensamiento se deduce de los comentarios.

Se está desarrollando la sesión correspondiente a la evaluación de primero de bachillerato. La profesora de Filosofía refiriéndose a la capacidad cognitiva de una de las alumnas señala que se trata de una persona que trabaja excesivamente para compensar sus dificultades de comprensión. Entonces el jefe de estudios, que conoce a la adolescente desde que comenzó el instituto, sentencia: **“Sí, lo que me extraña es que haya podido llegar hasta bachillerato”.** Por cierto finalmente la alumna ha aprobado todas las asignaturas del curso. (Íbidem, nota 89).

Tanto profesores como profesoras argumentan que las mujeres tienen una función determinada que desempeñar en la sociedad. Aquéllas que se apartan de su destino “natural” son calificadas como “raras”. Existe cierto sentimiento de compasión y recelo hacia ellas. Se consideran “problemáticas y peligrosas”. Si una mujer no tiene hijos se considera que dispone de mucho tiempo libre. No se tienen en cuenta otro tipo de responsabilidades. Entre las funciones para las que una mujer está destinada se incluye el cuidado de la familia y la perpetuación de la especie. No se considera la posibilidad de que una mujer tenga otras prioridades en su vida. No obstante, en la actualidad, las mujeres deben trabajar fuera de casa para aportar su sueldo. Pero su principal trabajo es el de la casa (“doble jornada”).

Varias compañeras están charlando con un profesor sobre alguien que conocen en el pueblo. Al parecer se trata de una mujer con un carácter difícil. **Este rasgo de su personalidad es atribuido al hecho de que**

**esta mujer está soltera.** La observadora escucha con atención mientras hace las fotocopias. (Íbidem, nota 76).

Varios profesores hablan de sus hijos e hijas mientras toman el café. Algunos comentan que los echan de menos cuando se marchan de casa pero que cuando vuelven les dan mucho trabajo. Una compañera con dos hijos y una hija afirma que **su hija la ayuda bastante**. La observadora le pregunta: ¿Y tus hijos? “Prefiero no pedirles nada porque no sirven para las faenas de la casa”. (Íbidem, nota 21).

Es un día muy ajetreado. Ha habido varias reuniones en el instituto y en la conserjería no han parado en toda la mañana: fotocopias, encuadernaciones, llamadas de teléfono, etcétera. Una de las funcionarias se queja: **“Esta vida es la que nos ha traído la liberación de la mujer, ahora ya no sólo trabajamos dentro, sino fuera también.** Luego cuando llega mi marido a casa hay que tenerlo todo a punto. No me acuerdo cuando fue la última vez que tuve un minuto libre. (Íbidem, nota 84).

Por el contrario atribuyen a los chicos las funciones tradicionalmente masculinas: competir para conseguir mejor trabajo, hablar de política, de fútbol, proteger a las mujeres...

Varios alumnos de otro instituto han entrado en nuestro patio. Los adolescentes muestran actitudes agresivas hacia algunas chicas. Un profesor vigilante comenta: **“no creo que les hagan nada porque están rodeadas de chicos que pueden defenderlas”**. Finalmente son ellas las que se defienden solas y los “acosadores” abandonan el patio. (Íbidem, nota 24).

Se cree que las mujeres controlan peor sus sentimientos y los mezclan en su vida profesional.

Varias profesoras del departamento comentan los malos resultados de un grupo de segundo curso de ESO. La tutora se refiere en concreto a una alumna que ha bajado notablemente su rendimiento en las últimas semanas: **“Estos son los efectos del enamoramiento en las mujeres”**, ha comentado. (Íbidem, nota 79).

Dos profesoras “critican” la relación de un compañero con su novia. “A él no le importa pasar mucho tiempo sin verla. Por el contrario **ella lo pasa muy mal**”, dice una, “**porque es una mujer**” contesta la otra. (Íbidem, nota 85).

La mujer agredida se convierte, a menudo, en culpable.

Hay un grupo de profesores y profesoras en la sala leyendo la prensa durante el primer recreo. Una profesora de unos cuarenta y cinco años comenta una noticia relacionada con el asesinato de una mujer a manos de su ex pareja. De repente exclama de forma vehemente: “¡Ya está bien! Este tipo de noticias son parciales y manipulan la opinión pública, **también las mujeres maltratan y nadie habla de ello.**” No hay comentarios al respecto. (Íbidem, nota 20).

No se presta atención a la discriminación sexista en el lenguaje. No se considera relevante, ni se hacen esfuerzos para cambiar la forma de expresarse. Se ridiculizan los intentos.

Varios profesores leen documentos oficiales del centro en la secretaría. De repente, alguien bromea acerca de la distinción de **género “os/as”** al final de los nombres de oficios, señalando que el instituto es el único lugar donde se aplica este protocolo, **lo cual supone una considerable pérdida de tiempo.** (Íbidem, nota 29).

No se tienen conocimientos sobre la historia de las mujeres y las personas homosexuales. Sin embargo, esto no causa preocupación. Dichos conocimientos no se catalogan como imprescindibles, ni siquiera se consideran necesarios para enriquecer el bagaje cultural.

Una profesora de Física destaca la falta de conocimientos de los alumnos y alumnas sobre las importantes aportaciones femeninas en el campo de las ciencias en general y de la Física en particular. Otro profesor afirma no extrañarse en absoluto, **porque él se considera una persona de cultura mediana y sin embargo, sólo podría citar tres o cuatro nombres.** (Íbidem, nota 36).

La observadora ha pedido permiso a una compañera para pasar los cuestionarios de su tesis a los alumnos y alumnas de esa clase. Mientras contestan, la profesora echa un vistazo a uno de los cuestionarios y le dice a su compañera: “**Alguna de estas preguntas no sabría contestarlas**”. La observadora le dice: “se trata de demostrar, precisamente, la falta de conocimientos en torno a determinadas cuestiones”. (Íbidem, nota 74).

Se piensa que las mujeres deben preocuparse más por su aspecto físico que los hombres. *Dos profesores charlan en el pasillo sobre la apariencia física en una de las alumnas. “Es una pena que una chica vaya tan desarreglada”, dice uno de ellos.* (Íbidem, nota 52).

Se atribuye un significado peyorativo al feminismo. Hay desconocimiento de su origen y de los diferentes tipos. Se asocia a determinada ideología política y a las mujeres. Se desconocen las aportaciones de los hombres feministas.



La profesora encargada de la coordinación del seminario de igualdad de oportunidades informa a su compañero de Biología sobre las actividades que van a realizarse en dicho seminario, le anima a participar. Al profesor le hace gracia y responde: “No me apunto a este tipo de cursos porque **me van a acusar sin juicio previo**”. La coordinadora no insiste. (Íbidem, nota 54).

Ciertas cualidades como el orden, la prudencia, la disciplina, etcétera se asocian a lo femenino.

Dos profesoras intercambian opiniones en la sala sobre el rendimiento del alumnado de un curso de segundo de ESO. Después de describir algunos comportamientos, llegan a la conclusión de que, en líneas generales, **las chicas son mucho más ordenadas y constantes**, los chicos, por el contrario, más brillantes. (Íbidem, nota 22).

Dos profesores y una profesora se hallan reunidos en la sala. Una de las profesoras coloca varios documentos que están encima de la mesa. Su compañero le dice: “**mira que ordenada**, seguro que en su casa es igual, no dejará a su marido revolver nada”. “No, yo suelo ser más bien desordenada”, contesta ella. (Íbidem, nota 39).

Se afirma que la desigualdad entre hombres y mujeres no existe en el ámbito educativo.

Dos profesoras están a la espera de que comience la reunión del claustro. Una de ellas es la coordinadora del seminario de igualdad. La otra, que es profesora de Lengua y Literatura, le pregunta: “¿En qué consiste exactamente el seminario que estáis organizando?” “Se trata de una actividad que, a grandes rasgos, repasa los principales problemas de la mujer en la actualidad, el origen histórico de la discriminación y propone medidas para un mejor tratamiento de la igualdad de oportunidades en las aulas” le responde la coordinadora. La profesora de Lengua pregunta a su compañera: “**¿Pero crees de verdad que sigue habiendo machismo?**” (Íbidem, nota 60).

La orientadora propone varias actividades para el curso que empieza, entre ellas, algunas destinadas a prevenir la violencia de género. El profesor de Lengua, tutor de uno de los cursos, afirma: “Pero **¿Qué queréis las mujeres?, ya lo tenéis todo**”. (Íbidem, nota 94).

Varias profesoras del instituto charlan en la sala. Una de las profesoras y organizadora del seminario de igualdad de oportunidades pregunta si les interesaría participar en dicho seminario. La profesora de Economía afirma: “**En los centros educativos hay plena igualdad**, sin embargo, el mundo de la banca que yo conozco un poco está dominado por los hombres. Muchas amigas mías, licenciadas en Económicas, se han conformado, después de varios años de trabajo, con ocupar puestos

administrativos. Nunca llegan a la dirección de las entidades. Pero nosotras, las profesoras, tenemos las mismas condiciones de trabajo y salario que nuestros compañeros. (Íbidem, nota 97).

Se califican como discriminatorias para los hombres las medidas de acción positiva.

Una de las profesoras que organiza el seminario de igualdad de oportunidades pregunta a la profesora de Filosofía, que imparte la asignatura de Ética, cómo aborda la cuestión de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en clase, puesto que suele ser un tema de debate habitual. La profesora no contesta a su compañera y le da, sin embargo, su opinión sobre la ley de igualdad. “Yo no estoy de acuerdo con **esa política de discriminación positiva; es absurda y discriminatoria para los hombres**”. Una persona debe acceder a los cargos por sus méritos no por su sexo. La política de paridad y de cuotas no tiene sentido”. (Íbidem, nota 67).

A las mujeres se las asocia con un cierto carácter maligno. Se cree que no es bueno que una mujer tenga “excesiva” libertad. Aparece, de nuevo el estereotipo de la mujer “cotilla”.

Dos profesoras ojean un periódico. Entra un profesor. En ese momento sólo se encuentran esas tres personas y la observadora en la sala. Una de las profesoras critica los cotilleos que aparecen en el periódico: “A mí que me importa que se hayan casado” afirma. El profesor interviene: “**¡Y si no, ¿De qué ibais a hablar las mujeres?**”. No hay reacción por parte de las profesoras dado que conocen a la persona que emite ese juicio, pero una de ellas muestra, con los gestos, su desagrado. (Íbidem, nota 73).

Un profesor toma café con tres compañeras. Se acerca a ellos otro profesor y le dice: “¡Qué bien acompañado!, estás rodeado de mujeres” a lo que el interpelado contesta: “¡No te creas que estoy muy tranquilo, **a las mujeres hay que temerlas más que a los terroristas!**”. (Íbidem, nota 82).

Con respecto a la diversidad afectivo-sexual:

La homosexualidad se considera algo minoritario (se desconocen los porcentajes reales de personas LGTB), y extraño. Sobre esta cuestión pesan, aún, muchos tabúes. Se elude el tema.

Varias profesoras charlan sobre sus viajes de fin de semana. Una de ellas cuenta que cuando va a Granada con su novio, él llama la atención sobre la gran cantidad de **homosexuales** que pasan por la calle y le dice: “Se les nota enseguida nada más mirarlos. Lo curioso es que **te**

**das cuenta de que son personas normales y corrientes**". La conversación continúa con otros temas. (Íbidem, nota 55).

No se realiza un planteamiento en el ámbito educativo. En todo caso, según la creencia mayoritaria, es un tema que debe abordarse en el ámbito privado. No se establecen relaciones con la esfera pública.

La observadora comenta con dos compañeras que está interesada en analizar **la discriminación que existe en los centros educativos** por cuestión de orientación sexual. Las dos profesoras se quedan extrañadas como si se tratase de **algo intrascendente**. (Íbidem, nota 42).

No se tienen en cuenta los derechos de los alumnos y alumnas LGTB ni de sus familias. Los profesores y profesoras no asumen su responsabilidad en este sentido.

Entre el alumnado se crean con frecuencia situaciones de agresividad. En esta ocasión dos alumnos de quince años discuten violentamente. Uno de ellos exclama: "¡Maricón!", con tono insultante. Dos profesores pasan por allí en ese momento y parece hacerles gracia. La observadora intenta poner orden. Les pide que se tranquilicen y entren en clase. Un chico se vuelve hacia ella de forma muy agresiva y le dice "**A los homosexuales habría que matarlos a todos**". Eso es homofobia dice la observadora y los chicos se ríen. (Íbidem, nota 14).

A pesar de la abundancia de información, existe todavía la tendencia a presuponer heterosexualidad en todas las personas: alumnos, alumnas, profesores y profesoras, etcétera.

Tres profesoras salen del instituto y comentan algunos programas de televisión. Una de ellas al referirse a un conocido presentador afirma: "**Nos tiene muy engañados, él dice que es gay pero no tiene nada de pluma**". Y continúan charlando de otros asuntos. (Íbidem, nota 88).

Se asocia promiscuidad a homosexualidad. La antigua idea de la depravación perdura. La homosexualidad se reduce a la cuestión sexual. Se niegan otros aspectos de la persona.

Dos profesoras preparan un seminario de formación de profesorado en referencia a la igualdad de oportunidades de ambos sexos. La observadora propone introducir el tema de la diversidad afectivo sexual en alguna de las sesiones. Su compañera está de acuerdo y le dice: "**Sí, lo podemos incluir en educación sexual**". (Íbidem, nota 50).

Se considera una moda, algo pasajero, una opción.

Va a iniciarse una reunión de la comisión de coordinación pedagógica. Varios profesores y profesoras charlan, a la entrada, de la libertad existente sobre la cuestión sexual. Se bromea sobre “las salidas del armario”. Una de las mujeres dice **“Ahora está de moda ser homosexual”**. El resto lo acepta como un comentario divertido. (Íbidem, nota 19).

Existe rechazo generalizado al matrimonio de parejas homosexuales. Se realizan bromas al respecto. Aunque el matrimonio está aprobado legalmente, la sociedad no lo acepta porque no entiende el compromiso en una relación homosexual.

Un inspector de educación que está supervisando el plan de mejora de la convivencia en el Centro se interesa por los cursos de formación del profesorado que participa en el proyecto. Una de las participantes ha incluido, entre los cursos más recientes, la actividad titulada: “homosexualidad y educación”. El inspector al leerlo se ríe y comenta: “Bueno ahora ya no se conforman con programar cursos de sexualidad sino de homosexualidad”. Seguidamente continúa su discurso acerca de la homosexualidad, se ve que el tema le ha hecho gracia: **“¡Ahora que ya han conseguido el matrimonio siguen dando la lata! ¡Mira que seguir llamando matrimonio a eso! Ellos que habían sido los más transgresores ahora reivindican el matrimonio que es algo anticuado.** (Íbidem, nota 70).

La bisexualidad no es aceptada ni comprendida. La causa es que el porcentaje de personas bisexuales es aún menor que el de homosexuales. Se asocia al vicio. Se ridiculiza.

La profesora de Lengua en un descanso se sienta a charlar con una compañera del departamento de Historia. Al referirse a un alumno al que dan clase cuenta lo siguiente: “Sus amigos dicen que es bisexual. **Yo eso de la bisexualidad no puedo entenderlo, eso es vicio**”. (Íbidem, nota 102).

Existe cierto miedo a abordar la homosexualidad como contenido en las diferentes materias. Se sigue negando la influencia de esta característica humana en la ciencia, el arte, la música, la historia, la política, las relaciones sociales, etcétera.

El sindicato Stes ha organizado un curso en colaboración con varios especialistas en Castilla y León sobre “Homosexualidad y educación”. Algunas actividades del curso están descentralizadas, por ejemplo, el análisis de un vídeo acerca de esta temática. En concreto el documento está basado en experiencias educativas en colegios de Estados Unidos. El compañero del sindicato se ha acercado al instituto para entregar a la observadora el vídeo puesto que ella también se ha inscrito en la

actividad. **Le pide por favor que tenga cuidado y no lo difunda porque podría hacerse un uso no adecuado del mismo.** (Íbidem, nota 3).

En especial, el profesorado de Historia no se plantea la influencia que la diversidad afectivo-sexual ha tenido en el devenir de ciertos acontecimientos.

La observadora discute algunas cuestiones de su tesis con la coordinadora del seminario de igualdad. La coordinadora no considera importante conocer la orientación sexual de personajes destacados en la historia y argumenta: **“El legado de esas personas es lo único que debería interesarnos y no sus preferencias sexuales”.** (Íbidem, nota 87).

La exhibición del amor homosexual no se tolera, causa fuerte rechazo. Ello contrasta con la permisividad social de la exhibición de las relaciones heterosexuales.

Dos profesoras jóvenes comentan una serie de televisión en la que además de otros personajes aparece una pareja de hombres homosexuales. Una de ellas dice: **“No me acostumbro a ver a dos hombres besarse en la tele”.** La observadora le pregunta: “¿Y a un hombre y a una mujer?”, “Sí, eso es lo normal” contesta. La otra interlocutora añade: “Es cuestión de acostumbrarse”. Pero no parece haber convencido a su compañera. (Íbidem, nota 101).

Se atribuye a los hombres homosexuales ciertas características que, a veces, no se corresponden con la realidad (mayor sensibilidad, mayor sentido estético...). De la misma forma, se atribuye a las mujeres homosexuales ciertas características masculinas que, a veces, no se corresponden con la realidad. Se sigue aplicando el término raro a los LGTB. La transexualidad es aún peor aceptada que la homosexualidad. Ni siquiera se menciona. No hay información al respecto. Las manifestaciones de homofobia son frecuentes en los centros educativos, no sólo entre el alumnado sino también entre el profesorado (insultos, bromas, comentarios despectivos, etcétera).

Una profesora discute con un compañero sobre “los nuevos tiempos”. Expone su opinión: “Ahora somos muy modernos, **todo el mundo puede hacer lo que le da la gana** sin tener en cuenta las consecuencias, **mira por ejemplo lo que pasa con los homosexuales pueden hacer y pensar lo que quieran”.** La observadora al oírla piensa: “¡Estaría bueno que no fuesen libres ni para pensar! (Íbidem, nota 64).

Los alumnos de cuarto de ESO preparan el festival de primavera en el salón de actos. El profesor de guardia pregunta a una de las chicas por qué no quiere participar. Ella le contesta: **“No me gusta el que lo organiza porque es homosexual”**. El profesor se ríe. (Íbidem, nota 66).

Un profesor y la observadora se encuentran en la sala. Les toca cubrir una guardia. En ese momento llega una compañera enfadada porque uno de sus alumnos no se comporta debidamente en clase. Inicia un informe sancionador para el alumno. El profesor de guardia se acerca a ella y le dice con tono despectivo: **“¿Quién es, el gamberro ese que es “de la otra acera”?”**. La profesora se queda un poco extrañada y no contesta. (Íbidem, nota 81).

El profesorado cree que es mejor seguir ocultando la homosexualidad para evitar el rechazo. La prueba es que en el registro anecdótico se aprecia que las referencias a la homosexualidad se hacen siempre en tono de burla.

Algunos profesores y profesoras argumentan que a una pareja homosexual se le debe impedir el derecho a adoptar. Lo consideran perjudicial para el menor.

Está finalizando el segundo recreo del horario de mañana en el instituto. Como de costumbre los profesores y profesoras sentadas en la sala intercambian opiniones sobre asuntos de actualidad. El tema debatido es “el matrimonio de los homosexuales”. Una profesora de unos cincuenta años señala que **a ella le parece bien que los homosexuales tengan los mismos derechos que los demás, pero en ningún caso está de acuerdo con el hecho de que estas parejas puedan adoptar niños lo cual, evidentemente es una contradicción**. (Íbidem, nota 8).

Durante un descanso el jefe de estudios lee un artículo de prensa sobre los nuevos modelos de familia y la cuestión de las adopciones en nuestro país. Una profesora de repente afirma: **“Yo no estoy de acuerdo con que las parejas de homosexuales adopten niños, todavía que se casen, bueno, pero a los niños hay que protegerlos”**. Lo dice utilizando un tono despectivo. (Íbidem, nota 28).

Estas ideas se corroboran, como veremos, en los registros de los seminarios de formación.

## **5.2. Valoración de las observaciones externas y los seminarios.**

Los datos de las observaciones externas y de las observaciones durante las actividades formativas dirigidas al profesorado de Historia permiten extraer

conclusiones sobre el tratamiento de la diferencia por razón de sexo en la enseñanza de esta materia y los prejuicios presentes en la mentalidad de los y las docentes.

### **5.2.1. Rutinas en el proceso de enseñanza de la Historia.**

Las rutinas en el proceso de enseñanza de la Historia han quedado bien patentes en los resultados de las estrategias utilizadas.

Las observaciones externas pusieron de manifiesto que los comportamientos de los grupos de chicos y chicas eran similares al de los alumnos y alumnas de las clases impartidas por la observadora. Los adolescentes protagonizan actos de indisciplina, intervienen con mayor frecuencia que las adolescentes, intentan acaparar la atención y tienen la autoestima más alta. Se corroboran, por tanto, investigaciones anteriores (Instituto de la Mujer, 2005: 164). Tanto en las clases de la profesora más joven (A) como en las de la profesora con más años de experiencia (B), estas conductas son asumidas como algo natural porque son habituales.

Hoy están colocados en cuadrado y se les da una fotocopia para repasar algunos conceptos. Sólo ha venido uno de los chicos. Enseguida comienza a molestar cuando la profesora dicta unas preguntas, no tiene en cuenta que sus compañeras no oigan. El otro chico ha llegado muy tarde, casi al final de la clase. **La profesora no parece tenerlo en cuenta.** (Anexo III, observación no participante, profesora A, 23 de noviembre de 2006).

Ninguna toma medidas para intentar variar esta circunstancia. No cambian de sitio al alumnado; no preguntan la razón por la cual se colocan de esa forma, no sancionan comentarios sexistas, no animan a participar a las chicas, solicitan colaboración a los chicos, reaccionan de forma diferente ante los comportamientos indisciplinados de los chicos y de las chicas.

C-Pienso que para las explicaciones del profesor **es mejor que estén colocados tradicionalmente porque si no, se distraen mucho**, pero para debates o trabajos en grupo el círculo es lo más adecuado. (Anexo V, diario de los seminarios de formación, segundo seminario, 20 de diciembre de 2007).

En líneas generales, utilizan un tono diferente cuando hablan con las alumnas que cuando lo hacen con los alumnos. Se manifiestan más amables con las primeras y demuestran hacia ellas actitudes paternalistas. Consideran a los chicos autosuficientes y, aunque tienen mayores expectativas con respecto al rendimiento académico de las chicas, siempre achacan su éxito al

esfuerzo, no a la capacidad. Por el contrario, atribuyen el fracaso de los chicos a su indolencia.

Con respecto a los estereotipos, al salir, la profesora ha comentado que **las chicas “le dan mejor resultado”** porque trabajan más. No ha hecho alusión a sus capacidades. (Anexo III, observación no participante, profesora A, 16 de noviembre de 2006).

**Cuando están trabajando, la profesora ofrece su ayuda a las chicas. El alumno no sabe hacer uno de los ejercicios y sin embargo, ella no le presta demasiada atención.** Finalmente le dice que debe trabajar más. No se aprecian grandes diferencias en el tono aunque se observa mayor confianza en el rendimiento de las chicas (voz más suave al dirigirse a ellas). (Íbidem, profesora A, 23 de noviembre de 2006).

El profesorado no reconoce este comportamiento, a pesar de ser algo evidente.

**Coordinadora-**Para terminar me gustaría plantear la siguiente pregunta **¿Tratáis por igual a chicos y chicas en las aulas?**  
**Grupo-Sí, sí totalmente; no hacemos distinción ninguna.** (Anexo V, diario de los seminarios de formación, segundo seminario, 18 de octubre de 2007).

Se ha descrito que las dos profesoras observadas (A y B) ponen en práctica un estilo de enseñanza diferente. B tiene mayor edad que A, más experiencia y además las dinámicas empleadas en los grupos no son las mismas. Pero hay coincidencia en lo que se refiere al tratamiento de las cuestiones de género en las clases de Historia, algo a lo que haremos referencia en el último apartado. En ambos casos se observa que: a) no hay tratamiento específico de la igualdad entre hombres y mujeres, b) se aborda el tema de forma superficial y anecdótica y ello a pesar de que se trata de dos docentes interesadas en estos contenidos y c) la cuestión homosexual no se trabaja, ni siquiera se hacen referencias cuando el alumnado lo saca a colación. La inercia, los tabúes y la falta de formación son las principales causas. Todo ello a pesar de que, al igual que en la observación participante, se detectó que el debate en torno a estos temas suscita enorme interés entre el alumnado.

Podemos concluir que las rutinas están delimitadas. Aunque entre los objetivos generales de la enseñanza secundaria, de la asignatura de Historia y en los proyectos educativos está presente la educación para la igualdad entre hombres y mujeres, la práctica cotidiana no parece tenerlo en cuenta. Los únicos contenidos impartidos al respecto son las escasas referencias que hay en los textos de las editoriales. Las participantes en los seminarios de formación reconocen que no se trabaja de forma adecuada la igualdad entre



hombres y mujeres y también piensan que la diversidad afectivo-sexual sigue siendo tabú.

**C-Lo que pienso es que, a veces, está todo muy marcado de antemano** y hay excesivas rutinas. El tema de la igualdad se trabaja solamente el 25 de noviembre, al menos en los centros donde he trabajado.

**B-Yo empiezo leyendo lo que tienen en el libro y les digo las frases más importantes, posteriormente dejamos un tiempo en el que cada uno lo estudie en silencio para ver si lo han comprendido y pregunten dudas. No suelo llevarles a los ordenadores porque está ocupada la sala. Alguna vez les dicto información que he conseguido en internet.**

**A-Yo creo que en los institutos no se trabaja bien en tutoría, muchas veces es casi una hora libre. Bueno eso dependerá de los tutores y de lo que esté recogido en el plan de acción tutorial. (Íbidem, segundo seminario, 20 de diciembre de 2007).**

Se mencionó intencionadamente la inclusión en la LOE, junto a la no discriminación por razón de sexo, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual. **Al plantear la disyuntiva de si realmente realizaban actividades en el aula que fomentaran el bienestar psicológico de los alumnos y alumnas homosexuales, las participantes expresaron sorpresa y confesaron que no.** Una de las profesoras jóvenes dijo que se había avanzado mucho en este terreno y que el rechazo ya no era tan fuerte. El resto de componentes no estaba de acuerdo y pensaba que quedaba mucho por hacer. (Íbidem, primer seminario, 7 de marzo de 2007).

No se introducen cambios metodológicos que puedan contribuir a mejorar en esta línea. No se hace crítica del sexismo implícito en algunos materiales ni se introducen en el aula recursos complementarios.

**Entrevistadora-¿Tienen intenciones de realizar alguna práctica y llevarla a cabo en el aula?**

**Coordinadora-Sí, pero siempre en relación con la celebración de algún día clave (25 de noviembre, 8 de marzo, etcétera). Siempre proponían actividades aisladas. No pretenden trabajar esta cuestión a lo largo de todo el curso. (Íbidem, primer seminario, entrevista a la coordinadora).**

**B-A mí no me gusta utilizar exceso de materiales, sobre todo, uso el texto. (Íbidem, segundo seminario, 20 de diciembre de 2007).**

### **5.2.2. Actitudes del profesorado.**

Para valorar las actitudes del profesorado se han tenido en cuenta fundamentalmente los acontecimientos acaecidos en los seminarios de

formación y las entrevistas realizadas durante este proceso y también algunas conclusiones derivadas del análisis del registro anecdótico.

Según las investigaciones, el profesorado cree que la presencia de la coeducación en los centros es mayor de lo que realmente es. Y aunque no lo reconozca contribuye a frenar los avances. *“En efecto, el profesorado, de forma normalmente inconsciente, contribuye con sus actitudes, sus decisiones y sus omisiones a reproducir situaciones de desigualdad que perjudican a ambos sexos”* (Solsona y Palacios, 2008: 25). Esta circunstancia se mantiene, como veremos, a pesar de los últimos avances legislativos.

La condición para que el primer seminario pudiera realizarse es que hubiera un mínimo de tres participantes. Se hizo un sondeo entre el profesorado de la localidad para ver si existía interés hacia este tipo de formación. Fue curiosa la reacción de algunas personas. En líneas generales, las mujeres mostraron, en principio, mayor motivación, aunque la mayoría no consideró lo suficientemente importante el tema. Sirvan de muestra los siguientes comentarios: *“No es necesario que haya cursos sobre igualdad porque esto está superado”*; *“En los centros educativos se trata por igual a niños y a niñas y los profesores y profesoras tienen los mismos derechos y obligaciones”*.

Las reacciones de los hombres fueron de rechazo, en general. Uno de los compañeros, al ser informado, respondió: *“¡Qué voy a hacer yo en un grupo de mujeres!”* y algunos, incluso, llegaron a ridiculizarlo: *“Si fuera un curso de cata de jamón y vino no lo dudaría”*. Al ser muy variada la oferta de formación del CFIE prefirieron otras alternativas. Solamente cinco personas, de unas cincuenta que fueron invitadas personalmente a participar, demostraron alguna inquietud, todas de sexo femenino.

Tampoco hubo muchas facilidades por parte del centro de formación. Cuando propusimos el seminario, se nos informó de que había un pequeño presupuesto sobrante porque una de las actividades programadas para el curso 2006/7 se había suspendido. Esa fue la principal razón por la cual la directora aceptó nuestro proyecto. No hubo apenas publicidad, sólo apareció en la web unos días antes de Navidad. Finalmente el grupo quedó constituido por siete mujeres, aparte de la investigadora y su compañera de departamento, la profesora A, encargada de coordinar la actividad.

Según la opinión predominante, este tipo de formación no se considera necesaria. Se argumenta que la igualdad se da en el ámbito educativo. Existe una minoría de mujeres docentes que sí considera fundamental la formación en igualdad. Ello no implica que esta minoría esté exenta de estereotipos,

como se ha podido comprobar en diferentes circunstancias. Lo importante es que la buena predisposición contribuye a que cuestionen sus propios prejuicios.

Al igual que había sucedido en el curso anterior, también hubo dificultades para organizar el segundo seminario. No había motivación entre el profesorado, sólo un compañero del centro donde trabajábamos parecía interesado, aunque finalmente optó por realizar un curso de nuevas tecnologías.

La coordinadora del seminario 07/08 informa a los profesores de Educación Física, sobre la actividad que va a comenzar en octubre. Uno de los integrantes más jóvenes del departamento afirma que le parece muy interesante el programa porque en sus clases practica la coeducación defendiendo que la Educación Física se adapta mejor que cualquier otra materia para trabajar los temas transversales. También explica detalladamente algunos ejercicios que realiza con sus alumnos y alumnas y continúa con este discurso más de cinco minutos. **Todo para informar finalmente a la coordinadora de que no puede inscribirse en el seminario.** (Anexo IV, registro de anécdotas, nota 93).

La mayoría de las participantes del seminario anterior no estaban en la localidad al haber sido destinadas a otros centros de la comunidad, sólo unas pocas pudieron continuarlo. De nuevo, el seminario quedó constituido por un grupo de mujeres; como en ocasiones anteriores, la mayoría impartía Historia en secundaria.

Se confirmaban, por tanto, varias tesis de investigaciones anteriores. Nuestras indagaciones habían puesto de manifiesto lo mismo que una investigación dirigida en 1985 por Inés Alberdi, según la cual, el profesorado de enseñanzas medias no se siente implicado en el tema de la coeducación. También se apreciaba descoordinación. Ya en estos años los autores y autoras del trabajo mencionado proponían: controlar la forma de impartir las asignaturas, mentalizar a padres y a madres e incluir la historia de la emancipación de la mujer como materia pedagógica (Alberdi, 1986). Esto se había corroborado en el caso concreto de los y las docentes que imparten Historia. Efectivamente la descoordinación estaba presente puesto que las pocas iniciativas en materia de igualdad se ponen en práctica a nivel individual.

Según las diferentes investigaciones de género en el ámbito educativo, el profesorado está de acuerdo con aplicar medidas de igualdad cuando estas no formulan los medios para alcanzarla. Dicho de otra forma y, como ya se ha demostrado suficientemente, hay gran distancia entre teoría y práctica. El profesorado sabe que existen los estereotipos pero no considera que la

escuela contribuya a su formación. Siempre se buscan responsabilidades externas y si no, prestemos atención a los siguientes comentarios: “*Existe mucho machismo en la sociedad pero no en el sistema educativo, donde ya hay igualdad*”; “*Yo creo que es un poco exagerado pensar que en los gestos también hay discriminación y también en las actitudes del profesorado*”. “*El problema es social*”. El profesorado rechaza las medidas de discriminación positiva. Se muestra en desacuerdo con aquellas propuestas que plantean atenciones diferentes a las necesidades específicas. En general, rechaza las conclusiones de las investigaciones sobre el sexismo en el ámbito educativo:

Las asistentes estaban de acuerdo en algunos aspectos del documento audiovisual, pero no en todos. **Por ejemplo: pensaban que la utilización del masculino genérico en el lenguaje no es signo de discriminación.** Lo de los libros de texto no acababan de verlo muy claro. Algunas profesoras siguen creyendo que **los libros no incluyen figuras femeninas porque las mujeres han destacado menos que sus colegas masculinos.** Con respecto a la elección de profesiones argumentan que **las chicas tienen otros gustos y aspiraciones diferentes a las de los chicos** y que el entorno socio-cultural no es decisivo en sus opciones. (Anexo V, diario de los seminarios de formación, primer seminario, 28 de diciembre de 2006).

En el estudio de Xavier Bonal (Bonal, 1997: 25-26) se afirma que el profesorado evalúa según su modelo ideal y que, aunque se han producido avances, no se tiene en cuenta la diversidad en cuanto al sexo de las personas y a su orientación sexual (se generaliza el modelo heterosexual). Considera que el tema de la igualdad es una moda y dudan de la necesidad de incluir la variable género como una categoría de análisis. Para trabajar estas cuestiones argumentan falta de tiempo y también falta de interés por parte del alumnado. En nuestras observaciones y entrevistas se han puesto de manifiesto estas tesis.

-Las participantes **se mostraron bastante pasivas** en las sesiones.  
-**No se tomaron en serio la cuestión de los estereotipos** presentes en la publicidad y bromearon en torno a algunos anuncios que han sido retirados por su contenido altamente peligroso, en los que la mujer aparece como objeto sexual. (Anexo V, diario de los seminarios de formación, primer seminario, resumen de las sesiones del 24 de enero al 21 de febrero de 2007).

**A la cuestión ¿Crees que hay sexismo en el sistema educativo?, respondieron que algo sí pero muy poco** y no supieron señalar las formas de manifestación de dicho sexismo. Reconocieron no realizar actividades destinadas a lograr la desaparición del mismo. **Cuando se les preguntó si se consideraban sexistas respondieron que no**, menos

una que dijo: “a veces”. (Íbidem, primer seminario, 28 de febrero de 2007).

El profesorado de Historia, al igual que el resto, se siente ajeno a estas cuestiones. No cree tener estereotipos. No se aprecian cambios significativos, por tanto, en el profesorado de la primera década del siglo XXI con respecto a las de los años ochenta y noventa. Se observa, no obstante, que ciertas actividades formativas rompen la inercia y colocan al profesorado en la necesidad de reflexionar sobre su propia práctica.

**Entrevistadora-**¿Han encontrado relación entre lo tratado en el seminario y la realidad en la que se desenvuelven profesionalmente?

**Coordinadora-** En general pensaban que los contenidos trabajados podían interesarles más a nivel personal: como formación y en sus relaciones familiares. **No creyeron, a priori, que esto podía tener relación directa con su práctica profesional diaria.** (Ídem).

### **5.2.3. Conocimientos y prejuicios. Tratamiento de la igualdad.**

Si se hace balance de lo expuesto se puede afirmar que sólo una minoría del profesorado (generalmente mujeres) conoce las recomendaciones para una educación no sexista. Ni siquiera esta minoría pone en práctica los proyectos elaborados o utiliza el material existente. Esto se puso de manifiesto cuando en los seminarios se les ofrecieron recursos y resultaron ser nuevos para ellas. Una de las evidencias a lo largo de las actividades formativas fue la escasez de conocimientos. Veamos algunos ejemplos:

Se realizó una evaluación inicial consistente en la definición de algunos términos y responder a una serie de preguntas. Mostraron actitud de rechazo al considerar esta actividad como una especie de “examen”. **En realidad se sentían muy inseguras en sus conocimientos.** En general decían comprender conceptos como sexismo, paridad, discriminación positiva, etcétera, pero se apreciaba cierta confusión en torno a varios de ellos. Creían sinónimos sexo-género, paridad-igualdad, escuela mixta y coeducación. Desconocían “Atenea” (mujer que defiende la causa masculina), techo de cristal (frontera artificial que se imponen las propias mujeres para escalar puestos en su profesión) o Mainstreaming (conjunto de políticas adoptadas en la Conferencia de Derechos sobre la mujer de 1985). (Íbidem, primer seminario, 10 de enero de 2007).

**No conocían tampoco las diferentes corrientes dentro del feminismo actual** (ecofeminismo, feminismo de la diferencia...). Pensaban que el movimiento está en auge, cuando es sabido que a partir de los años ochenta se produce una autodestrucción y en la actualidad está en crisis. (Íbidem, primer seminario, 28 de febrero de 2007).

**Coordinadora**-Y en la enseñanza de la Historia, ¿Hacéis alguna alusión a la discriminación de las mujeres en las diferentes etapas históricas?

**A**-No, porque nosotras tampoco sabemos mucho de la historia de la mujer y transmitimos unos contenidos tradicionales de historia.

Se comprueba una vez más, la **confusión de los términos feminismo, coeducación y escuela mixta**. B, que es nueva en el grupo, ha afirmado: **“Feminismo es un movimiento cuyo fin es conseguir mayores ventajas para las mujeres”**.

**Coordinadora**-Y cambiando un poco de tema, vamos a ver si estamos preparadas para educar en igualdad ¿Qué creéis que es el feminismo?

**Asesora de formación**-Prepotencia de la mujer a lo mejor. (Íbidem, segundo seminario, 18 de octubre de 2007).

De la entrevista a la coordinadora del primer seminario se deduce que las participantes confundían los conceptos estudiados y de algunos de ellos no tenían ninguna referencia.

**Entrevistadora**- ¿Crees que conocían los conceptos clave en relación con los contenidos del seminario?

**Coordinadora**-No, no los conocían, al menos en profundidad, tenían una idea vaga y **no eran capaces de elaborar una definición coherente sobre los conceptos que se presentaron en la evaluación inicial**. (Íbidem, primer seminario, entrevista posterior a la coordinadora).

Por otra parte, el profesorado mantiene estereotipos en torno a la mujer y a los homosexuales fuertemente arraigados (ver apartado 5.1). Los ya comentados del registro de anécdotas se manifiestan en los seminarios de formación. Algunos ejemplos son las creencias de que la mujer es más crítica, menos inteligente, más sensible, menos ambiciosa, menos apta para utilizar las nuevas tecnologías, menos capaz de desarrollar su profesión de forma racional, etcétera.

A continuación se inició un debate espontáneo, en el cual aparecieron varios estereotipos. A pesar de tratarse de personas bastante motivadas e informadas, demostraron tener algunos prejuicios. Por ejemplo, una de las asistentes, inició un discurso en el que **reivindicaba la diferencia entre niños y niñas, señalando que en nada se parecían las tendencias innatas de unos y otras**. Para polemizar se introdujo la cuestión de la influencia cultural como causante de alguna de esas tendencias. Las participantes apoyaban esa idea pero al mismo tiempo se contradecían en sus opiniones. Una de ellas llegó a afirmar que las mujeres eran mucho más inteligentes; enseguida se dio cuenta de que acababa de emitir un comentario sexista. Por lo que respecta a la

capacidad intelectual, **se dijo que las mujeres eran más aptas para algunas disciplinas.** Se criticó de soslayo el feminismo radical (todavía no se había abordado la cuestión de los feminismos prevista para la octava sesión). Se dijo, por ejemplo, **que muchas mujeres no habían llegado a puestos de alta responsabilidad porque no les gustaba,** es decir, se argumentaba que las mujeres carecen de ambición y deseos de poder. (Íbidem, primer seminario, 10 de enero de 2007).

Las propias participantes en los seminarios reconocieron que los conceptos y representaciones en torno a la bisexualidad y a la homosexualidad del profesorado son obsoletos:

A ha comentado: **“Aunque la legislación está muy clara, las prácticas no cambian tan rápidamente; yo conozco a algunos que sólo con oír hablar de homosexualidad ya se van a escandalizar”.** C ha dicho que en algunos centros sí hay iniciativas y propuestas, pero de la cuestión de género, no de la diversidad afectivo-sexual. (Íbidem, segundo seminario, 20 de diciembre de 2007).

El modelo de masculinidad y feminidad, así como la concepción de la homosexualidad, se han ido configurando a lo largo de la historia. Estas ideas han sido transmitidas desde diferentes ámbitos. El sistema educativo ha contribuido, en buena medida, a mantener conceptos falsos que perpetúan la discriminación. Los estereotipos dominan a todo el conjunto social. Ni siquiera la cultura y la formación rompen con ellos dado que las disciplinas académicas se han estudiado desde un punto de vista androcéntrico y exclusivamente heterosexual.

**A se queda pensativa cuando se trata de la cuestión de orientación sexual, como si tuviera dudas. Considera que puede ser un tema delicado.** (Íbidem, segundo seminario, 15 de noviembre de 2007).

Los profesores y profesoras que actualmente imparten clase, aunque no lo reconozcan, están profundamente mediatizados por esa forma de concebir el mundo. Por otro lado es lógico teniendo en cuenta que, especialmente en el caso de la homosexualidad, la historiografía es muy joven.

El profesorado de Historia, en particular, tiene carencias formativas en la historia de las mujeres y los homosexuales, como se ha demostrado. En algunos casos, excepcionalmente, empiezan a mostrar preocupación por las consecuencias de una educación deficiente en este terreno.

A-Claro, lo que pasa es que creemos que nos lo sabemos ya todo y de este tema no tenemos ni idea, **porque como madre me imagino lo que puede suponer para la madre de un niño homosexual que su hijo**

**sea rechazado por esta causa.** (Íbidem, segundo seminario, entrevista final, 20 de diciembre de 2007).

Analicemos cuál es el tratamiento de la igualdad que las profesoras de Historia, participantes en los seminarios, realizan. Las conclusiones pueden extrapolarse a otros profesores y profesoras. En general, se mostraron reacias a trabajar de forma sistemática la cuestión de género en el aula manifestando tendencia a realizar solamente actividades en días concretos (esto se mantiene con respecto a la tendencia general). Aunque el tema les interesa, su compromiso no va más allá de recibir formación. No se implican, por ejemplo, en la elaboración de material alternativo. A medida que avanzaba la actividad comprendieron la relación entre los temas abordados y su actividad cotidiana en el aula. Por ello manifestaron su interés de continuar.

**Entrevistadora-**¿Desean continuar en el curso próximo? ¿Con qué dinámica?

**Coordinadora-Sí, desean continuar, pero sin implicarse demasiado; por ejemplo, no están dispuestas a emplear parte de su tiempo en elaborar materiales.** Ellas prefieren que alguien asuma la responsabilidad de la actividad, la cual conciben más como curso que como seminario en donde debería haber más aportaciones de todos y todas las integrantes. (Íbidem, primer seminario, entrevista posterior a la coordinadora).

De la entrevista final del segundo seminario se dedujo que tanto las profesoras jóvenes como las de mayor experiencia tienen rutinas claramente marcadas en el aula y muestran reticencias a cambiarlas. A este hecho ya nos hemos referido en el apartado 5.2.1. Aunque utilizan material diverso sigue predominado el uso del libro de texto sobre cuyos contenidos no se hace una crítica por razón de género. Esto también se vio en las observaciones externas como se ha expuesto.

**Coordinadora-**¿Me podéis explicar cómo desarrolláis lo programado en referencia a la Historia?

**A-**Suelo realizar una breve exposición utilizando esquemas para cada tema para ayudarles a estructurar la información, luego leemos algunas fotocopias que les proporciono. Les animo a que pregunten en su casa a sus abuelos y abuelas sobre cómo vivían antes y cuáles eran sus costumbres. **De cada apartado que tienen en el libro de texto les hago un esquema en la pizarra explicándoles los contenidos, lo copian y después deben completar el esquema y estudiárselo en casa.** (Íbidem, segundo seminario, entrevista final, 20 de diciembre de 2007).

Cuando se les pregunta si otorgan importancia a las cuestiones de género en sus clases, suelen justificar su falta de implicación argumentando que no han



recibido información al respecto o que los libros que utilizan no incluyen datos.

**A-Sí pero si te das cuenta en los libros**, salvo Marie Curie y alguna más **no hay apenas nombres**. (Íbidem, segundo seminario, entrevista final, 20 de diciembre de 2007).

No suelen incluir en sus objetivos de aula aspectos específicos relacionados con el género. No se muestran excesivamente críticas con la ausencia de dichos objetivos en algunas programaciones de los departamentos.

**Coordinadora-¿Qué objetivos os planteáis** con respecto a la igualdad de hombres y mujeres en la programación de aula?

**A-Muy generales.**

**B-Aunque explique el tema en clase, no lo reflejo por escrito en los objetivos de mi programación, a partir de ahora sí lo voy a hacer.** (Íbidem, segundo seminario, entrevista final, 20 de diciembre de 2007).

Reconocen con cierto pudor no realizar actividades para trabajar la diversidad afectivo-sexual. Salvo excepciones, muestran ciertos recelos. No desean polémicas innecesarias e intuyen que el tema es controvertido. Siguen sin reconocer su propio rechazo.

**Coordinadora-¿Y con respecto a la diversidad afectivo-sexual os planteáis algún objetivo?**

**Ponente-No.**

**A-Tengo que reconocer que ninguno.**

**B-Yo tampoco.**

**C-A mí no se me ocurriría a no ser que hubiera algún caso en concreto o sucediera algo en el entorno del centro, pero en principio no.** (Íbidem, segundo seminario, entrevista final, 20 de diciembre de 2007).

Y por último, no evalúan los progresos del alumnado en materia de igualdad, lo cual es lógico puesto que tampoco se programa la necesidad de trabajar estos temas de forma sistemática. A pesar de su sensibilidad ante las conductas sexistas u homófobas, no las penalizan adecuadamente. Se resignan a algo que, desgraciadamente, es habitual en los centros educativos.

**Coordinadora-Y qué sucede con las cuestiones de género, penalizáis una conducta no adecuada o de acoso a alguien por esta causa, o simplemente por sus comentarios de desprecio o machistas.**

**A-Yo no le suspendería pero intentaría hacerle cambiar de opinión.**

**C-Nunca me lo había planteado de esa manera.**

**B-No, no lo tengo en cuenta.**

**Ponente-Si apareciera claramente en los criterios del currículo oficial, en el PEC sí se podrán controlar las actitudes, xenófobas,**

**machistas y otros comportamientos contrarios a la convivencia.** (Íbidem, segundo seminario, entrevista final, 20 de diciembre de 2007).

Aunque los avances introducidos en las últimas leyes educativas relacionados con la no discriminación por razón de sexo u orientación sexual están presentes, son todavía escasos los objetivos explícitos en las programaciones de Historia. Con respecto a la diversidad afectivo-sexual siguen sin incluirse objetivos que hagan, si siquiera, una leve referencia.

Terminada la revisión del documento anterior, **se ha pasado a las participantes una copia de contenidos y criterios de evaluación de una programación tipo.** Después de haberlos examinado, se ha llegado a la conclusión de que **si bien la cuestión de género se incluye, a veces, en los objetivos, desaparece totalmente de los contenidos y de los criterios de evaluación y calificación.** En esto hubo coincidencia de opiniones. La coordinadora ha recordado que la cuestión de género no puede abordarse sólo desde la perspectiva actitudinal sino también conceptual: difícilmente pueden valorarse las aportaciones de las mujeres si no se conocen. (Íbidem, segundo seminario, 13 de diciembre de 2007).

El panorama, como se observa, no es muy alentador. Sin embargo, se ha observado una evolución positiva de la predisposición ante estos temas de las personas que participaron en los seminarios.

**Todas se mostraron motivadas al comprobar que los contenidos teóricos descendían al ámbito del aula, les interesó la historia de la coeducación y descubrieron la diferencia entre escuela mixta y coeducativa.** Reconocieron la ausencia de mujeres importantes en los libros de texto y otros materiales. (Íbidem, primer seminario, 7 de marzo de 2007).

**Entrevistadora-**¿Hubo progresos? ¿Adquirieron conceptos básicos?

**Coordinadora-Sí, al terminar la actividad demostraban mayor predisposición a reflexionar sobre cuestiones de género.** Y sobre todo, aprendieron algunos conceptos como coeducación y recordaron los cambios legislativos en materia de igualdad de oportunidades. (Íbidem, primer seminario, entrevista posterior a la coordinadora).

**B-**Yo, antes, casi ni me planteaba estas cuestiones y pensaba que no era necesario trabajarlas porque la igualdad estaba ya conseguida, pero **me he dado cuenta de que la situación no es igualitaria y corremos el riesgo de que vaya a peor por lo que pienso que se debe intentar concienciar a los niños desde pequeños,** que es la edad más adecuada para ello. (Íbidem, segundo seminario, entrevista final, 20 de diciembre de 2007).

En las participantes comienza a percibirse un sentido responsable de búsqueda de información. Se sienten satisfechas del grado de aprovechamiento en el seminario. Creen que están mejor preparadas que otras compañeras y compañeros que no han participado para abordar temas de igualdad. Afirman que es decepcionante que ningún profesor se haya inscrito en la actividad.

**Coordinadora-¿Introduces los contenidos de historia de la mujer o todavía no?**

**A-No, ¿Cómo voy a introducirlos si mis conocimientos son muy limitados?, sí hablo a veces de lo poco que sé: costumbres, forma de vestir, importancia del trabajo que realizaban** A partir de ahora utilizaré los materiales que nos habéis proporcionado y poco a poco iré trabajando estos temas. Es como cuando comenzaron a llegar los primeros inmigrantes al centro; al principio estás muy perdida pero vas introduciendo nuevas actividades que favorecen la integración. Luego también aprendes muchas cosas.

**Coordinadora-Si os tuvierais que comparar con otras compañeras que no han participado en el seminario, ¿Diríais que actuáis de forma diferente?**

**B-Sí** yo creo que a pesar de la legislación casi nadie se lo plantea a diario.

**C-Es importante tener información para poder trabajar estas cuestiones en educación, yo creo que muy pocas personas se plantean formarse en igualdad porque en realidad no lo consideran necesario, yo creo que se ríen de ello porque creen que es una tontería.**

**A-Totalmente diferente, de hecho el día 25 de noviembre fui yo la única que hizo actividades sobre la violencia.**

**B-Antes no percibía ciertos signos de discriminación y sólo daba importancia a la violencia de género, pero ahora me doy cuenta de que hay otros pequeños detalles que son sexistas y que nos parecen naturales y normales.**

**A-Yo antes cuando oía lo del lenguaje en masculino y en femenino pensaba que era una tontería y que al decir hombres ya estaban englobadas las mujeres, pero la forma de hablar refleja lo que pensamos y me preocupa que pensemos que las mujeres siempre tienen que subordinarse a los hombres. (Íbidem, segundo seminario, entrevista final, 20 de diciembre de 2007).**

Podemos deducir de todo ello que si estas acciones formativas se desarrollaran habitualmente, no cabe duda de que la mentalidad del profesorado cambiaría, adaptándose positivamente a los nuevos tiempos.



“Ya va siendo hora de que la represión social termine de una vez”  
(Alumno, 16, años, enero de 2008)

## ***CAPÍTULO VI: UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA NO DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN SEXUAL. OPRESIÓN Y LUCHA A LO LARGO DE LA HISTORIA.***

Teniendo en cuenta los datos descritos y analizados en el capítulo anterior, la investigadora, rompiendo la inercia general del profesorado, diseña un proyecto didáctico para ponerlo en práctica a lo largo de sus clases de Historia. De modo que se trata de una reacción ante la situación observada.

En el siguiente capítulo se describe dicho proyecto elaborado para su puesta en práctica en un instituto de secundaria. Está enmarcado dentro de la programación de aula de la asignatura de Ciencias Sociales en cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, si bien a lo largo de dicho capítulo se realizan sugerencias sobre las adaptaciones a otros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Este proyecto se ha realizado sabiendo que es difícil diseñar intervenciones teniendo en cuenta la resistencia del profesorado, la línea pedagógica de los centros, el tratamiento a la diversidad, la disposición de las familias, etcétera (Bonal y Tomé, 1995: 56). Recordemos que se han corroborado en esta tesis las contradicciones entre la teoría y la práctica, entre los discursos y las acciones. Y aunque se hace desde la perspectiva individual, dependiendo de los resultados, se podría transformar en una experiencia de Centro.

Programar es planificar, organizar la acción y justificarla en un marco legislativo y ético. El proyecto está organizado en seis unidades didácticas que analizan la evolución histórica de la discriminación por razón sexual, desde sus orígenes hasta la actualidad, desarrollando en mayor medida la parte correspondiente a la etapa contemporánea y al mundo actual. Es necesario remontarse a los orígenes más remotos para poder entender los avances producidos a partir de la etapa contemporánea. Además, el currículo oficial para este curso se centra en los contenidos de esta etapa histórica.

En primer lugar se detallan los apartados del proyecto, que son los de cualquier otra programación didáctica, enmarcándolo en el currículo oficial. En este caso la planificación se hace más necesaria por la ausencia de tradición académica. Si las mujeres han estado hasta hace poco tiempo ausentes en los contenidos de Historia, ¿Qué puede decirse de la orientación sexual? Como se expuso en el tercer capítulo, las experiencias en materia de igualdad no se han desarrollado de forma general. En la mayor parte de los centros de nuestro país no se ponen en práctica experiencias coeducativas, especialmente en secundaria. Existen, además, centros en los que la mala convivencia obstaculiza la puesta en marcha de experiencias de este tipo. En la exposición del proyecto no se detallan aspectos legislativos, por otra parte ya conocidos. Se toma como base la ley orgánica estatal para que tenga cabida en cualquier comunidad autónoma de nuestro país.

A continuación se exponen los diferentes apartados del proyecto y se hace una reflexión sobre las posibles adaptaciones en otros centros educativos. Se realiza una justificación en el marco legislativo, sociológico, ético y epistemológico. Se plantean objetivos y unidades didácticas que han sido elaboradas adaptando los contenidos al nivel, permitiendo así su desarrollo en enseñanza secundaria. Se describe la metodología propuesta. El proyecto se concibe con unos objetivos clave: evaluar las actitudes del alumnado, modificar los preconceptos y las representaciones, o al menos fomentar las dudas y la crítica frente a los estereotipos, y enseñar a reconocer en estos contenidos una fuente de conocimiento.

Para elaborar el proyecto se consultaron experiencias realizadas en materia de género en Enseñanza Secundaria, aunque los materiales examinados proponen actividades transversales y no se hallaron demasiados ejemplos para trabajar los contenidos de Historia. Sobre la diversidad afectivo sexual fue necesario improvisar, porque los escasos recursos existentes hacen propuestas de tipo interdisciplinar y no específicas de la asignatura que nos ocupa, al igual que sucedía con la discriminación femenina (Alonso Elizo, 2002). Nos hemos basado en intenciones que deben guiar la escuela coeducativa, una escuela donde se aporten informaciones como instrumentos

para crear una conciencia que favorezca la adquisición de la actitud (Urruzola, 1995: 159).

Como se ha expuesto en los dos primeros capítulos la discriminación ha existido desde la Antigüedad y perdura en nuestros días adoptando diversas formas. Se trata de recordar la desigualdad que marginó a miles de personas durante mucho tiempo y también a aquellas que no se conformaron con su destino e iniciaron el camino de la emancipación. Ellas también forman parte de la Historia.

## **1. Justificación. Estructura del proyecto.**

Hasta este momento las investigaciones realizadas, al igual que esta tesis, ponen de manifiesto la existencia de multitud de estereotipos en la mentalidad adolescente con respecto a la cuestión de género y de orientación sexual. Por otra parte, el entorno en el que viven no favorece el cambio. Si las personas adolescentes tienen prejuicios, las adultas muchos más. Pero los y las adolescentes son el futuro, por lo que debemos tener esperanza. Los resultados del cuestionario, las observaciones, los dilemas y entrevistas de esta tesis no nos permiten ser demasiado optimistas. Más de treinta años después de las revoluciones sociales, los avances se circunscriben sólo al ámbito legal. La mentalidad social ha cambiado muy poco y las prácticas educativas en el tratamiento de estas cuestiones son claramente insuficientes, cuando no inexistentes.

La no discriminación forma parte de los discursos políticos y de las intenciones declaradas en los preámbulos de las leyes educativas. Pero la actuación cotidiana demuestra que no hay acciones directas para que el cambio se produzca en profundidad. La igualdad de oportunidades ha sido desarrollada en sus aspectos más superficiales y siempre como tema transversal (López Pardina, 1997). En la práctica los llamados temas transversales han constituido una excusa para “rellenar” horas de tutoría en los centros educativos y a menudo no han sido tratados adecuadamente.

Por otra parte al no formar parte de los contenidos evaluables de las diferentes asignaturas no se les ha concedido la relevancia que merecen. Razón por la que este proyecto pretende romper esa inercia e introducirse de lleno dentro de los contenidos de una asignatura cuya superación es necesaria para conseguir el título de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Hay que ofrecer al alumnado la posibilidad de enfrentarse a posibles estereotipos sexistas y homófobos y descubrir la posibilidad de modificar sus ideas al respecto.

La implicación del profesorado es tarea fundamental en el proceso educativo. El éxito de este tipo de proyectos dependerá, sin duda, del grado de concienciación y también de los conocimientos del profesorado.

Como se ha expuesto en el preámbulo del presente capítulo. Si las mujeres han estado hasta hace poco tiempo ausentes en los contenidos de Historia, ¿Qué podemos decir del tratamiento de la diversidad afectivo-sexual? Sin embargo, la homosexualidad y la bisexualidad han condicionado de forma decisiva la Historia, aunque nos empeñemos en no verlo. Si hablamos de Historia total, como postulaba Marc Bloch en los años treinta, no hay que olvidar esta realidad clandestina que ha influido en la política, el pensamiento, el arte, etcétera. Los movimientos en defensa de los derechos de esta minoría son hoy organizaciones débiles, pero que se fortalecen a medida que las sociedades evolucionan.

La Ley Orgánica de Educación es la primera que reconoce este tipo de diversidad:

“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” (LOE 20 de abril de 2006:954).

Esta declaración resulta vana si no se concreta, si no se realizan experiencias que la desarrollen ¿Se llevará a cabo realmente el reconocimiento de la diversidad sexual o se seguirá considerando un cuestión ajena a la escuela. Habría que preguntarse: ¿Las familias tienen información?, ¿Están preparadas para educar a sus hijos e hijas en el respeto?, ¿Se hablará de ello con frecuencia y naturalidad sin mofas o insultos? No debemos olvidar los derechos de aquellas familias de adolescentes LGTB que empiezan a exigir el respeto para sus hijos e hijas. No podemos conseguir respeto ante un hecho del que apenas se habla ni estudia.

Por lo que respecta a la igualdad entre hombres y mujeres, tanto la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo como la Ley Orgánica de Calidad la incluían entre los temas transversales del currículum. No obstante, este punto ha sido tratado de forma esporádica y sin la profundidad que merece; lo que contrasta con la abundancia de mensajes igualitarios. Se produce una gran brecha entre las intenciones y las acciones. La sociedad exige al sistema educativo responsabilidad para solucionar el problema de la violencia de género; pero no podemos conseguirlo si no conocemos las



raíces de dicha violencia. Debemos recordar que también se reacciona con violencia y agresividad ante personas con orientación sexual minoritaria.

No obstante, se ha detectado un creciente interés por estas cuestiones en las aulas; interés que ha de ser aprovechado para potenciar los valores de respeto e igualdad. Ya no se puede retroceder, se deben buscar soluciones y nuevas ideas e iniciar un camino prácticamente inexplorado en el terreno educativo. Se observa cierta necesidad de cambio. Generalmente, el tema de la discriminación de las mujeres y las minorías sexuales suele interesar y se percibe cierto avance en la mentalidad de los y las adolescentes.

La obligación de poner en marcha acciones que permitan hacer efectiva la educación en igualdad, tal como se contempla en la legislación educativa, es la causa fundamental para emprender esta experiencia con alumnado de enseñanza secundaria.

La educación en valores, de aquellos que se extraen de la carta fundamental de derechos humanos, heredados como principios éticos que ya estaban presentes en las filosofías de la antigüedad, guían las intenciones de la presente propuesta. “...Si, de hecho, el alumnado aprende actitudes y valores, estos pueden y deben ser explícitamente formulados, enseñados y evaluados...” (Bolívar, 1995: 25). De la misma manera, se ha tenido en cuenta la necesidad de trabajar cuestiones transversales presentes en el currículum y ampliar conocimientos históricos.

Para elaborar el proyecto didáctico se han considerado las teorías sobre planificación de un currículum que tenga en cuenta el desarrollo moral. Se han identificado los temas morales relacionados con la asignatura, se ha mostrado una realidad alternativa, haciendo los contenidos comprensibles al alumnado adolescente. La historia ofrece múltiples situaciones que permiten al profesorado plantear preocupaciones morales (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979: 155-163).

A pesar de las más recientes investigaciones y adaptaciones legislativas a las demandas sociales, en el ámbito educativo, las prácticas no cambian tan rápidamente. Todavía hay ciertos asuntos que se pasan por alto en la elaboración de los proyectos didácticos, no sólo de centro sino de aula. De esta forma, la educación por la igualdad en la enseñanza secundaria queda reducida a realizar ciertas actividades algunos días en concreto, charlas sexológicas para prevenir contagio de enfermedades sexuales o embarazos no deseados y la realización de actividades durante las celebraciones del 25 de noviembre, día internacional contra la violencia de género o del 8 de marzo, día internacional de la mujer trabajadora. Lo que significa el 28 de

junio para miles de personas homosexuales y sus familias en el mundo ni se menciona en los institutos, salvo excepciones.

Las acciones para contribuir al bienestar psicológico del alumnado y a su formación integral en estas materias son muy escasas. Es preciso, por tanto, incluir contenidos que raramente se abordan de forma exhaustiva en las aulas. En una sociedad democrática se debe aceptar la diversidad de los individuos respetando las diferencias y defendiendo el ejercicio de las libertades. A iguales deberes, iguales derechos. Pero no es suficiente con elaborar discursos y realizar declaraciones de intención, hay que demostrar con la práctica diaria que se cree en ello, aunque esto no sea lo más cómodo.

La lucha por la igualdad en el ámbito educativo no consiste en realizar ejercicios complementarios u opcionales. Esta finalidad educativa debe estar presente en la actividad cotidiana del aula. La tarea no es sencilla. Se parte de una situación en la que está bastante generalizada la idea de que la igualdad ya está conseguida. Por otra parte, como se ha expuesto, es prácticamente inexistente el tratamiento de cuestiones como la diversidad afectivo-sexual que todavía sigue siendo tabú y en el mejor de los casos un tema intrascendente.

Las observaciones realizadas han puesto de manifiesto las carencias educativas en este terreno. Perduran entre el alumnado y el profesorado estereotipos que no contribuyen precisamente a aceptar la diferencia. Las consecuencias son la perpetuación de pautas de conducta heredadas y la transmisión de desigualdades presentes en la sociedad.

La transmisión de actitudes no es el único objetivo. En la enseñanza de la Historia, los conceptos que van a abordarse en la presente propuesta son fundamentales para contribuir a conseguir los objetivos específicos de la materia.

Las mujeres han contribuido a construir el mundo contemporáneo. Los feminismos surgieron paralelamente a otros movimientos sociales en el fin del Antiguo Régimen: el antiesclavismo, las revoluciones liberales, el socialismo, etcétera. Generalmente los intereses de las mujeres han estado centrados en la lucha por la independencia, los derechos civiles, el anticolonialismo, el antirracismo, la democracia, la ciudadanía y la política anti dictatorial.

“(…) De la mano del industrialismo y de las transformaciones políticas y sociales la vida occidental experimentó profundos cambios, entre ellos la articulación de una sociedad burguesa donde el factor de género fue un elemento decisivo en la definición de las nuevas clases sociales en el siglo XIX (…).” (Nash, 2004:22).

La Historia Contemporánea está marcada por acontecimientos importantes; entre ellos el nacimiento del feminismo como movimiento organizado que recoge reivindicaciones históricas de las mujeres y de otras demandas sociales, como la defensa de los derechos de las minorías sexuales.

Estos movimientos han modificado las pautas de conducta, las mentalidades, la organización familiar e incluso la economía y las formas de hacer política. No se puede comprender el mundo actual sin estudiar el contexto histórico en el que surgen. El siglo XX no ha sido un siglo de tolerancia, prueba de ello son las guerras sangrientas que han marcado este periodo, por esa razón a partir de 1945 comienza una nueva era en la que el pacifismo, ecologismo, feminismo, etcétera, deberán desarrollarse y oponerse a los poderes establecidos para evitar que en el futuro se produzcan tragedias similares.

Todos los conflictos estudiados tienen una base común. El Imperialismo del siglo XIX se había legitimado con doctrinas que defendían la superioridad de unos seres humanos sobre los otros. Tras la Primera Guerra Mundial las ideologías xenófobas, racistas, sexistas, homófobas, estaban presentes en la base de los totalitarismos. Durante la Guerra Fría, los territorios oprimidos dieron lugar a lo que se conoce como Tercer Mundo y es en el Tercer Mundo donde más claramente se perciben las discriminaciones. La dominación, la injusticia y la muerte son consecuencias de la intolerancia.

Se pretende, en resumen, mejorar las actitudes de respeto a la diferencia de forma global. Se trabajarían también aspectos relacionados con la adquisición de competencias afectivas y sociales, en especial la competencia social y ciudadana tal como se define en la ley, puesto que la no discriminación por razón de sexo puede llevar a la reflexión en la no discriminación por cualquier otro motivo. De esta forma se fomentan *valores universales y de convivencia*, tan necesarios. Ello puede contribuir también a mejorar el clima en los centros educativos.

Por otra parte, las unidades didácticas se han diseñado de forma que se adapten a los contenidos de la asignatura de Historia para la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato, aunque algunas unidades referentes al mundo actual podrían aplicarse también en tercer curso en el que se imparte Geografía. La lucha de las mujeres en el Tercer Mundo está alcanzando cotas de importancia. Por lo que no puede entenderse la Geografía a nivel global si no comprendemos estos movimientos femeninos. Por tanto, la presente propuesta podría aplicarse en cualquier materia que incluya contenidos no sólo de Historia Contemporánea sino de mundo actual, contenidos que se abordan en Ciencias Sociales (Geografía e Historia a lo largo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria e Historia en los dos cursos del Bachillerato, también en la modalidad científico-tecnológica donde se

imparte Historia de España). Asimismo podrían realizarse adaptaciones para otras asignaturas.

La estructura de la propuesta gira en torno a tres ejes fundamentales: *detección de ideas previas* a través de una serie de actividades como debates y sondeo de opinión; *exposición de contenidos*, dedicando una serie de sesiones a resumir y aclarar dudas en torno a unas presentaciones didácticas con formato multimedia; *realización de actividades, pequeñas indagaciones y reflexión del grupo* sobre los avances realizados. El proyecto se presenta con el título: *Unidades didácticas para la no discriminación por razón sexual. Opresión y lucha a lo largo de la historia*. La evaluación del mismo permitirá extraer conclusiones en torno a las hipótesis planteadas en la introducción de esta tesis doctoral.

## **2. Contexto. Encuadre en la Programación General.**

La reflexión sobre el contexto es fundamental en todo proyecto educativo. La programación de estas unidades didácticas está orientada a los niveles de enseñanza secundaria: obligatoria y no obligatoria (Bachillerato) como ya se ha mencionado. Para conseguir los objetivos específicos habría que adoptar estrategias metodológicas diversas dependiendo de las características del alumnado y del Centro.

### **2.1. Adecuación al contexto de los centros educativos de enseñanza secundaria.**

A grandes rasgos, aquellos centros ubicados en núcleos urbanos o semi urbanos con alto porcentaje de movilidad entre el alumnado, bien comunicados con otros núcleos de población y habituados a recibir población inmigrante, suelen desarrollar más profundamente en sus proyectos educativos el tratamiento de la diversidad y la igualdad de oportunidades por razón de sexo. A veces, en estos centros se organizan proyectos vinculados a los centros de formación del profesorado y no es infrecuente la puesta en práctica en el aula de actividades diversas, alternativas y complementarias. Sin embargo, existen muchos centros en nuestro país alejados de la vida urbana, mal comunicados y poco abiertos a las innovaciones.

A pesar de la flexibilidad del currículo, las rutinas de otros tiempos permanecen. Bajo una pretendida búsqueda de la excelencia, se da preponderancia a la instrucción frente a la educación cuando se trata de ámbitos inseparables. Algunos aspectos de corte actitudinal se siguen

pasando por alto. Buen número de proyectos educativos no incluyen explícitamente entre sus objetivos la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres y podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que más del 99% no menciona el tratamiento de la diversidad afectivo-sexual. Existen excepciones como la del instituto Duque de Rivas en Madrid. En este centro en el año 2005 surgió la idea de crear una tutoría específica para alumnado homosexual. En dicho centro se programan actividades en colaboración con la organización COGAM basadas en charlas, proyección de películas, etcétera (Zuaza, 2006). Un caso así destaca por lo infrecuente. Las acciones en este campo empiezan a despuntar, pero apenas se conocen.

En general, los proyectos educativos realizan una declaración de intenciones en la que está presente el desarrollo del espíritu crítico, el respeto a los derechos humanos, la atención a la diversidad, el fomento de capacidades cognitivas y sociales, la solidaridad, la paz, etcétera. Suele indicarse que estos temas se trabajen a través de las tutorías y de forma transversal en todas las áreas, pero en realidad no hay informe exhaustivo sobre su marcha y sobre los resultados en las memorias anuales.

De acuerdo con las investigaciones en torno a la coeducación, las intenciones sobre igualdad entre hombres y mujeres deberían ser más explícitas y velar por la puesta en práctica de proyectos relacionados con ello. En cuanto a la homofobia es necesario incluir medidas para hacer reconocible la diversidad afectivo-sexual, eliminando estereotipos y estableciendo medidas sancionadoras específicas. En la actualidad y a la espera de que se desarrollen proyectos de Centro coeducativos (Instituto de la Mujer, 2005) y se haga alguna mención a la diversidad afectivo-sexual podemos poner en marcha experiencias basándonos en la propuesta genérica de educación en valores.

El proyecto que se presenta se podría desarrollar, por tanto, en cualquier centro de enseñanza secundaria, abordándose los contenidos con mayor o menor profundidad dependiendo de las circunstancias. En el capítulo VII se tratará de analizar la influencia del tipo de instituto en el que se ha llevado a cabo la experiencia con los resultados del mismo.

### **3. Objetivos.**

Los objetivos son capacidades que se desea que los alumnos y alumnas alcancen para su propio beneficio. Constituyen la parte más importante de cualquier programación. En este, como en otros proyectos didácticos, los objetivos guían la acción. Se pretende que el alumnado adquiera conocimientos, destrezas y actitudes ante la realidad en la que vive y, al

mismo tiempo, que desarrolle procesos cognitivos para que pueda analizar hechos históricos desde diferentes perspectivas. Los objetivos de este proyecto se han redactado desde un enfoque humanista (Comisión internacional para la educación para el siglo XXI, 1996). Son ambiciosos porque promueven capacidades diversas: cognitivas, afectivas, de relación social, etcétera. Cuanto más alto pongamos el listón al que queremos llegar, mayores serán nuestros logros.

### **3.1. Relación con los objetivos generales de etapa.**

Los objetivos que nos hemos planteado están en estrecha relación con los del currículo oficial establecidos en la Ley Orgánica de Educación para la etapa Secundaria Obligatoria. En el preámbulo de dicha ley se señala que en los años finales del siglo XX el desafío de la educación es que fuese ofrecida en condiciones de alta calidad y que esa exigencia alcanzase a todos los ciudadanos y ciudadanas. Se señala también que resulta necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y demandas sociales. Hay que tener en cuenta, además, la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales. Entre los valores que deben transmitirse están la libertad, la tolerancia, el respeto y la justicia. En el capítulo primero se establecen los principios y fines entre los cuales se incluyen esos aspectos.

El artículo 23 establece doce objetivos de dicha etapa. Entre esos doce objetivos destacamos aquellos que están en estrecha relación con el proyecto que se presenta. El primero: la asunción responsable de deberes y derechos en el respeto a los demás; el segundo: desarrollar hábitos de estudio; el tercero: valorar y respetar la diferencia de sexos; el cuarto: fortalecer las capacidades afectivas; el quinto: utilizar las tecnologías de la información y la comunicación; el sexto: concebir el conocimiento científico como saber integrado, el séptimo: desarrollar el sentido crítico; el octavo y el noveno: comprender y expresar con corrección mensajes; el décimo: conocer y valorar aspectos básicos de la cultura, el undécimo: conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad; el duodécimo: la utilización de diversos medios de expresión. En definitiva, no hemos encontrado ningún objetivo general que sea ajeno a la propuesta que realizamos.

### **3.2. Relación con los objetivos específicos de la asignatura.**

Según el RD 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, las Ciencias Sociales deben contribuir al conocimiento de la sociedad, tanto en lo que se refiere a su organización como a su

funcionamiento a lo largo del tiempo. Es necesario comprender el momento actual analizando los procesos de cambio histórico. El cuarto curso se centra en la evolución y caracterización de las sociedades actuales, estudiando las transformaciones económicas, políticas y sociales producidas desde el siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XX. Se insiste en el currículo en los procesos de integración y los cambios sociales.

En definitiva, las enseñanzas mínimas para cuarto curso se centran en el ámbito de la Historia Contemporánea y sus antecedentes. De ahí que el estudio del feminismo y otros movimientos sociales esté plenamente justificado porque su nacimiento se produce en el fin del Antiguo Régimen, aunque sus orígenes sean anteriores.

En dicho decreto aparece la pretensión de desarrollar, entre otras, las siguientes capacidades: identificar los mecanismos que rigen los hechos sociales y la comprensión de la contribución de hombres y mujeres a estos cambios, adquirir una *perspectiva global* de la evolución de la Humanidad, conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas como un logro irrenunciable y condición necesaria para la paz, denunciando actitudes discriminatorias e injustas.

Como veremos a continuación, los objetivos de las unidades didácticas concretan más las intenciones mencionadas en el currículo oficial.

### **3.3. Objetivos específicos y su contribución a la adquisición de competencias básicas.**

Al elaborar las unidades didácticas nos hemos propuesto los siguientes objetivos formulados en términos de capacidades que deben desarrollar los alumnos y alumnas:

- Analizar los mecanismos de subordinación de la mujer a lo largo de los periodos estudiados: fin del Antiguo Régimen, Edad Contemporánea y Mundo Actual.
- Reconocer los elementos androcéntricos en las corrientes de pensamiento anteriores a la época contemporánea.
- Describir la función de la mujer en los diferentes momentos históricos.
- Valorar las aportaciones femeninas en el ámbito político, económico, social y cultural en todos los grupos sociales.
- Identificar elementos de sexismo existente en la actualidad y buscar precedentes.
- Reconocer periodos de avance en la conquista de libertades de las mujeres y las personas homosexuales.

- Conocer los orígenes históricos de la discriminación por razón de orientación sexual. Identificar culturas que aceptan o han aceptado el hecho homosexual.
- Recordar obras de personas homosexuales destacadas en la historia.
- Comprender la trascendencia de los movimientos feministas y de defensa de los derechos de las minorías sexuales en la transformación del pensamiento en el mundo actual.
- Interesarse por el ámbito privado y doméstico en otras épocas y relacionarlo con los cambios en el ámbito público.
- Valorar los esfuerzos en la lucha por la igualdad de derechos por parte de asociaciones e instituciones. Hallar similitudes con otras asociaciones en defensa de los derechos humanos.
- Reconocer a nivel individual la influencia que el androcentrismo tiene en nuestra forma de pensar.
- Tomar conciencia de la necesidad de una mayor implicación individual para conseguir una sociedad más justa.
- Conocer y respetar las leyes nacionales e internacionales sobre los derechos humanos.
- Adoptar otras perspectivas en el análisis histórico.
- Identificar los efectos negativos de la discriminación en la convivencia y relacionar injusticias con conflictos.
- Valorar la construcción de un nuevo modelo de masculinidad y desterrar estereotipos.
- Interesarse por estos temas, considerándolos fuente de enriquecimiento personal.

El artículo 7 del Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas para la ESO a nivel nacional, ya mencionado, establece las competencias básicas, que ha de adquirir el alumnado a lo largo de la etapa. El presente proyecto tiene como objetivo contribuir a la adquisición de dichas competencias, abordando las unidades didácticas desde una perspectiva histórica, pero no ajena a otras materias del currículum. En lo que se refiere a la competencia en comunicación lingüística, se realizarán actividades orales y escritas basadas en las unidades propuestas; en cuanto a la competencia de tratamiento de la información y competencia digital se utilizarán nuevas tecnologías que, como expondremos, desarrollan capacidades variadas.

A través de los datos aportados se contribuirá a la competencia cultural y artística y los trabajos de investigación propuestos fomentarán la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personales. Pero, sin duda, es la adquisición de la competencia social y ciudadana la que se pretende desarrollar en mayor medida con este proyecto. En el mundo actual esta competencia es imprescindible para poder desenvolverse a nivel



profesional y personal. Las personas con ideología sexista y/u homófoba tendrán cada vez más dificultades para ser aceptadas socialmente.

Por otra parte, el concepto de ciudadanía ha cambiado. La participación de los individuos en la toma de decisiones en los países democráticos es cada vez mayor. Este avance requiere nuevas responsabilidades y mayor compromiso. Se exige preparación y educación para poder adoptar las decisiones que sean adecuadas. El principal reto con el que nos encontramos es conseguir que el alumnado otorgue la misma consideración a estos temas que a los que desarrollan habitualmente en el aula.

#### **4. Contenidos. Unidades didácticas.**

Los contenidos son el conjunto de saberes o formas culturales que se consideran esenciales para el desarrollo y socialización del alumnado. La selección de los contenidos ha de realizarse, teniendo en cuenta los objetivos, dado que es través de los primeros como se consiguen los segundos. Se van a abordar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

A continuación se expone un esquema de los contenidos de las seis unidades didácticas que integran el proyecto. Su desarrollo curricular se desarrolla en el apartado 4.3. En líneas generales diremos que tienen carácter complementario a los desarrollados habitualmente en el último curso de la Enseñanza Secundaria.

##### **4.1. Esquema de contenidos y descripción del formato.**

Los contenidos del proyecto responden al siguiente esquema:

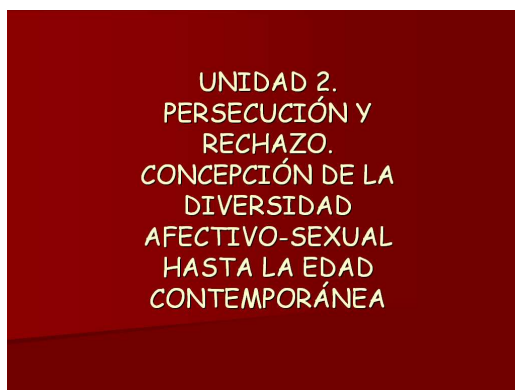
**Cuadro 9. Unidades didácticas del proyecto.**

<b>Unidad didáctica 1: Antecedentes: historia de la mujer hasta el siglo XVIII.</b>	Bloque I: Antigüedad y Edad Media.  Bloque II: Los siglos XVI y XVII.
---	---

<b>Unidad didáctica 2: Persecución y rechazo: concepción de la diversidad afectivo- sexual hasta la Edad Contemporánea.</b>	Bloque I: Grecia, Roma y culturas antiguas.  Bloque II: Cristianismo primitivo y otras culturas.  Bloque III: Edad Media y Moderna.
<b>Unidad didáctica 3: Aportaciones femeninas a partir del siglo XVIII.</b>	Bloque I: Feminismo. Definición.  Bloque II: Nacimiento. La primera ola americana y la Francia revolucionaria.
<b>Unidad didáctica 4: Avance de la ciudadanía.</b>	Bloque I: El sufragismo. La herencia de Olympia de Gouges y Mary Wolstoncraf.  Bloque II: Evolución hasta la segunda mitad del siglo XX.
<b>Unidad didáctica 5: Homofobia en la Edad Contemporánea. Las primeras reivindicaciones.</b>	Bloque I: Siglo XIX.  Bloque II: Siglo XX.
<b>Unidad didáctica 6: De la revolución social de los años setenta hasta la actualidad.</b>	Bloque I: Los años setenta.  Bloque II: La discriminación en la actualidad.

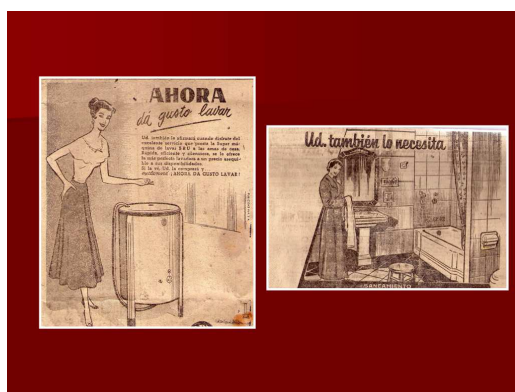
El formato del proyecto es multimedia (ver anexo VI), fácilmente adaptable para su publicación en Internet. Cada unidad didáctica consta de unas veinticinco diapositivas realizadas con el programa informático Power Point para su proyección.

### Imagen 7. Presentación de cada unidad.



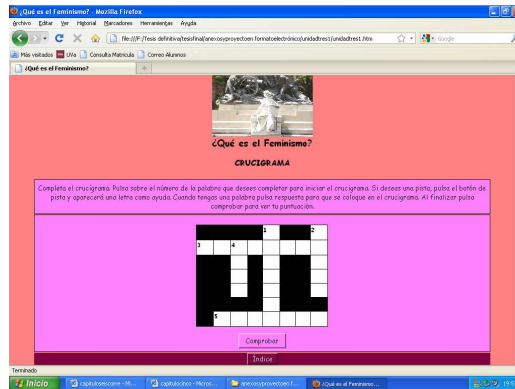
Dichas diapositivas contienen ideas sencillas adaptadas al nivel del alumnado. Se incluyen algunas imágenes para hacer más atractiva la presentación.

### Imagen 8. Imágenes significativas de las presentaciones.



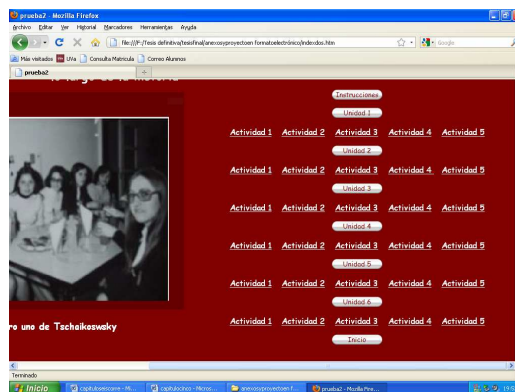
Cada unidad se distribuye en bloques para estructurar la información. De hecho, como se expone en la descripción de las sesiones para este nivel, los contenidos resultan en ocasiones algo complicados y no conviene sobrecargar de información las diapositivas. Cada unidad didáctica está asociada con cinco actividades realizadas con los programas “hotpotatoes” y “jclit” que incluyen crucigramas, ejercicios para rellenar huecos, puzzles, asociación de ideas, sopas de letras, etcétera. Están concebidas para repasar los contenidos de las presentaciones y para fomentar la motivación, dado que suelen sentirse atraídos por las nuevas tecnologías.

**Imagen 9. Ejemplo de actividad con hotpotatoes.**



Con el fin de dar carácter unitario al proyecto, englobando las actividades, se accede a todas las unidades y sus ejercicios correspondientes a través de una página web de inicio.

**Imagen 10. Página web de inicio.**



Aunque el formato del proyecto sea multimedia, la intención es que realicen cada una de las actividades también en su cuaderno de clase y anoten un resumen de lo explicado en cada unidad, para que lo consideren apuntes de la asignatura.

#### **4.2. Justificación de la secuenciación propuesta. Relación con los contenidos de Historia.**

Según el currículum marcado para este curso, los contenidos se centran en la Historia Contemporánea Universal y sus antecedentes insistiendo en los

primeros bloques en el tránsito de la Edad Moderna a la Edad Contemporánea. Se sigue un orden cronológico. Los contenidos de las unidades didácticas se articulan atendiendo a ese criterio. Se van analizando a lo largo del tiempo aspectos destacados relacionados con el nacimiento del feminismo y los movimientos de defensa de las minorías sexuales.

La primera unidad didáctica es de gran utilidad para repasar contenidos de la Historia que han estudiado en el primer ciclo de la etapa y también proporciona la posibilidad de detectar ideas previas sobre la cuestión que nos atañe.

Las unidades referentes a la situación femenina, se separan de las referentes a la historia de la homosexualidad y las preceden, porque, como sabemos, los movimientos por la liberación homosexual son muy posteriores y puede afirmarse que la mayoría corresponde al bloque del mundo actual. Ambas cuestiones se unen en la sexta unidad porque, como se ha señalado, en los años setenta convergen las posiciones y se produce un cruce de caminos entre los movimientos en defensa de los derechos de las mujeres y de las minorías sexuales. Esta última unidad pretende resaltar la importancia de dichos movimientos en la vertebración de la sociedad de nuestros días.

En los contenidos de Historia que aparecen en el currículum se destaca la localización en el espacio y en el tiempo de acontecimientos y procesos históricos relevantes, la interrelación de factores culturales, políticos, económicos y sociales, la búsqueda y contraste de información, la valoración de los derechos humanos y el rechazo a cualquier forma de injusticia.

En las primeras unidades aparecen conceptos como patriarcado, oligarquía, imperio, humanismo, renacimiento, contrarreforma, gremio, teocracia, estado moderno, absolutismo, mayorazgo, autocracia, siglo de oro, ilustración, sociedad estamental, etcétera. Estos conceptos son los que habitualmente se explican en clases de Historia. En el momento en que se inician los temas de la liberación, se profundiza en el contexto histórico en el que aparecen, recordando la independencia de las colonias americanas, la revolución en Francia, la Revolución Industrial, las oleadas liberales, el nacionalismo, los movimientos románticos, el movimiento obrero o el imperialismo. Se hace alusión a corrientes de pensamiento como el tomismo, el humanismo cristiano, la ilustración, el liberalismo económico, el marxismo, etcétera.

Al iniciar las unidades relativas al siglo XX es obligado mencionar las revoluciones en Rusia, las guerras mundiales, los totalitarismos, la revolución científica de finales del XIX y principios del XX. Asimismo, se tratan contenidos referentes al mundo actual, se menciona la sociedad de

consumo, la publicidad, el fenómeno de la globalización. Se hace referencia a los medios de comunicación, etcétera.

En los contenidos aparecen datos de la historia de nuestro país: las dictaduras de Primo de Rivera y de Franco, la primera y la segunda repúblicas, la guerra civil o la transición a la democracia.

En definitiva, aunque las unidades abordan la cuestión concreta de la discriminación de carácter sexual, se imbrican en temas históricos a los que va a ser necesario hacer referencia y sirven como pretexto para acercar al alumnado a contenidos que, generalmente, les resultan tediosos y a veces incomprensibles. Se describe también la evolución de la mentalidad social y se nombran aspectos básicos de la historia de la educación. Por tanto, los contenidos de Historia guían el desarrollo de las unidades.

### **4.3. Desarrollo curricular de las unidades didácticas.**

A continuación se desarrolla, de forma sucinta, el desarrollo curricular, deteniéndonos específicamente en cada unidad.

La primera unidad didáctica: *Antecedentes: historia de la mujer hasta el siglo XVIII* tiene como *objetivos* valorar la importancia de la labor femenina en diferentes etapas tanto de la Antigüedad como de la Edad Media y Moderna, conocer a grandes rasgos el concepto de lo femenino en las culturas anteriores al siglo XVIII, relacionar la misoginia griega con la discriminación de las mujeres en etapas posteriores, identificar periodos de mayor respeto hacia la figura femenina, conocer nombres de mujeres destacadas, comprender la influencia de importantes pensadores y escritores en la formación de estereotipos.

Los contenidos *conceptuales* se resumen en: la mujer en las culturas ancestrales, culturas clásicas y origen de la discriminación, la consideración en el cristianismo primitivo y otras religiones monoteístas, la posición de la mujer en la Edad Media, los procesos inquisitoriales contra las mujeres, mujeres y siglo de oro español. Los *procedimientos* correspondientes a esta unidad se basan en el reconocimiento de elementos de desigualdad en el pensamiento de estas épocas y el establecimiento de conexiones con situaciones del presente. Las *actitudes* serían el desarrollo de la curiosidad y el interés por conocer aspectos del pasado de las mujeres, valorar las aportaciones que contribuyeron a cambiar la idea que se tenía sobre lo femenino, así como rechazar aspectos opresores que acabaron con la vida de miles de mujeres inocentes.

Los *criterios de evaluación* se formulan en estrecha relación con los objetivos. Contribuirían a saber si el alumnado ha conseguido identificar los logros en la lucha por la igualdad hasta la época contemporánea. Comprende el punto de vista único con el que se ha juzgado a las mujeres a lo largo de la historia y que ha dado origen a los estereotipos, recuerda nombres y contribuciones de mujeres destacadas y busca los orígenes de la desigualdad.

Los *objetivos* de la segunda unidad didáctica: *Persecución y rechazo: concepción de la diversidad afectivo-sexual hasta la Edad Contemporánea* son: conocer la consideración que de la homosexualidad se tenía en las culturas antiguas, abandonar la idea de que el respeto hacia las personas homosexuales es algo actual y conocer culturas que aceptaban el hecho, rechazar los instrumentos de represión, valorar las aportaciones de personas homosexuales a lo largo de la historia, comprender el origen de la discriminación y los estereotipos, situar en el tiempo dicho origen, conocer historias de amor homosexual durante la Edad Media y Moderna, tomar conciencia de las injusticias que se han cometido hacia estas personas.

Los *contenidos conceptuales* que se abordan en esta unidad son: la homosexualidad en las culturas antiguas: Egipto, India, China, la homosexualidad en las culturas clásicas, homosexualidad y cristianismo, filosofías contrarias a la homosexualidad, la represión inquisitorial, el siglo de las luces en relación a la diversidad afectivo sexual. Los *procedimientos* son el reconocimiento de las influencias del pasado en la ideología actual con respecto a la homosexualidad y relacionar el tipo de rechazo con el contexto de cada época analizada. Las *actitudes* que se pretende fomentar son rechazar prejuicios, valorar aportaciones de personas homosexuales, interesarse por el mayor conocimiento de estas cuestiones como fuente de enriquecimiento cultural y personal.

Los *criterios de evaluación* contribuyen a saber si el alumnado es capaz de enumerar culturas que respetaban el hecho homosexual, conocer algunos nombres y aportaciones de personas homosexuales, rechazar todo tipo de tortura o castigo, describir el origen de los prejuicios y tomar conciencia del aspecto afectivo que existe en las relaciones homosexuales.

En la tercera unidad didáctica: *Aportaciones femeninas a partir del siglo XVIII* se plantean los siguientes *objetivos*: describir y localizar en el tiempo el nacimiento del feminismo como movimiento de lucha social, comprender el concepto de feminismo, valorar las aportaciones de las primeras feministas y reconocer su influencia en la conquista de derechos que se disfrutaban en la actualidad, conocer los nombres y aportaciones de hombres y mujeres feministas, relacionar feminismo con los principios del liberalismo político y el marxismo.

Los *contenidos conceptuales* trabajados son: la definición de feminismo, el nacimiento de las primeras reivindicaciones en la Revolución Francesa y durante la independencia de las colonias de América del norte, el fenómeno de los salones, la mujer y el movimiento obrero, el feminismo en relación al liberalismo y al nacionalismo. Los *procedimientos* asociados a esta unidad didáctica corresponden a la adquisición del concepto de feminismo y la capacidad de diferenciarlo de otras corrientes, a la destreza de reconocer en el feminismo, ideales de pensadores anteriores (humanistas, ilustrados) y a la capacidad de establecer conexiones con el liberalismo clásico y el marxismo. Las *actitudes* que se pretende fomentar son: el interés por conocer aquellos movimientos de lucha social cuyo objetivo es alcanzar la “felicidad” y el “progreso” para todo el conjunto social y la valoración de las aportaciones de mujeres y hombres que lucharon por conseguirlo.

Los *criterios de evaluación* nos permitirían conocer si el alumnado puede entender el concepto de feminismo y conoce su origen, es capaz de citar a los y las primeras feministas, si reconoce el valor de su lucha, si aprecia en los valores del feminismo, aquellos por los que miles de personas lucharon en el siglo XIX, intentando convertir en realidad el sueño ilustrado de justicia e igualdad.

La cuarta unidad didáctica: *Avance de la ciudadanía*, se plantea como *objetivos* conocer la evolución del feminismo a partir de la segunda mitad del siglo XIX, valorar la trascendencia del movimiento sufragista, conocer los nombres y aportaciones de mujeres y hombres que colaboraron con este movimiento, describir los avances en España, identificar las contribuciones del socialismo y el anarquismo, comprender la evolución de la situación de la mujer en la primera mitad del siglo XX, conocer los nombres de los primeros países que concedieron a la mujer el derecho al voto y describir la situación de la mujer en los regímenes totalitarios.

Los *contenidos conceptuales* giran en torno al movimiento sufragista femenino, las influencias en España, el feminismo en el socialismo utópico y científico y en el anarquismo, la conquista del derecho al voto en el periodo de entreguerras, la situación femenina durante las dos guerras mundiales, la concepción de la mujer en los regímenes totalitarios. Los *procedimientos* en esta unidad son: describir las acciones de las sufragistas, relacionar la situación de la mujer a finales del XIX con las reivindicaciones de las feministas, identificar las aportaciones de otras corrientes en la lucha social, situar cronológicamente las conquistas a principios del siglo XX, establecer conexiones de la lucha femenina con el contexto en el que se desarrollan. Las *actitudes* principales son: apreciar los progresos del feminismo y su contribución al avance social, rechazando los retrocesos durante las dictaduras.



A través de los *criterios de evaluación* comprobaremos si el alumnado puede enumerar y explicar las principales acciones del feminismo desde finales del siglo XIX hasta la segunda mitad del siglo XX, describir los avances en la conquista por el voto, citar nombres de mujeres y hombres destacados, diferenciar periodos de retroceso y avance y sentirse solidario con movimientos que apoyan en el presente causas similares.

La quinta unidad didáctica *Homofobia en la época contemporánea. Las primeras reivindicaciones* pretende introducir el concepto de homofobia y mostrar al alumnado la existencia de los primeros movimientos de lucha por la liberación homosexual, por ello tiene como *objetivos*: conocer la consideración de homosexualidad en el siglo XIX, analizar las primeras reivindicaciones, conocer las primeras instituciones, valorar la labor de los pioneros en la lucha por la liberación, describir la situación de las personas homosexuales en los regímenes totalitarios, analizar la evolución hasta las manifestaciones del año 1969, adquirir la predisposición a la tolerancia.

Los *contenidos conceptuales* a través de los cuales se logran estos objetivos son: la concepción científica de la homosexualidad en el siglo XIX, los cambios en los códigos penales, la mentalidad decimonónica: la hipocresía de la doble vida, las tesis de Ulrichs y Hirschfeld, la homosexualidad en los fascismos y totalitarismos de izquierdas, la homofobia en la época de la guerra fría. Los *procedimientos* son: explicar el rechazo por parte de los científicos del siglo XIX hacia la homosexualidad, relacionar ese rechazo con la falta de consideraciones de tipo humano hacia estas personas, citar científicos, filósofos y escritores de la época que defendieron la dignidad de las personas homosexuales, describir la función de las primeras organizaciones, establecer similitudes entre la opresión de los totalitarismos y la de épocas pasadas, identificar elementos de homofobia en los sistemas democráticos de la posguerra.

Las *actitudes* fomentadas a través de los anteriores contenidos se resumen en el reconocimiento de las injusticias cometidas en la segunda mitad del siglo XIX y principios de XX y la apreciación de la valentía de las primeras personas que se rebelaron contra ello.

Los *criterios de evaluación* que pondrán de manifiesto si el alumnado ha conseguido los objetivos son: explicar el rechazo de la comunidad científica en el siglo XIX, comprender el paso del concepto de delito a la consideración de enfermedad, conocer los nombres de algunos pioneros y organizaciones, explicar la represión sufrida en las dictaduras de entreguerras y describir la homofobia en la democracia estadounidense.

En cuanto a la sexta unidad didáctica: *De la revolución social de los años setenta hasta la actualidad* cabe señalar que engloba objetivos, contenidos y criterios anteriores, dado que pretende mostrar las consecuencias de largos años de represión e injusticias. La reacción se produjo con el estallido de revoluciones y manifestaciones que transformaron en profundidad la organización social y política. También, se persigue mostrar al alumnado ciertos signos de retroceso que se producen en la actualidad y relacionarlo con la enorme opresión de épocas pasadas, cuya huella no es tan fácil de borrar.

Por lo anterior, se plantean como *objetivos*: comprender los cambios de mentalidad a partir de los años setenta con respecto a la cuestión sexual, conocer la ideología de los principales movimientos feministas, interesarse por las organizaciones nacidas en esta época y sus acciones, comprender la importancia de la educación para conseguir la igualdad, enumerar las principales reivindicaciones de los movimientos LGTB, Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, conocer el nombre de algunas organizaciones en España, detectar los elementos de sexismo y homofobia en la actualidad, comprender los retos que se presentan para el futuro en materia de igualdad, desterrar estereotipos con respecto a la condición femenina y a la homosexualidad, tomar conciencia de la discriminación y desarrollar actitudes de empatía.

Los *contenidos conceptuales* que se desarrollan en esta última unidad son: las nuevas teorías en torno a la homosexualidad, la formación de organizaciones, los diferentes tipos de feminismo, las reivindicaciones de las organizaciones en defensa de las minorías sexuales, la discriminación femenina en la actualidad, el ecofeminismo, los estereotipos en torno a la homosexualidad, la educación igualitaria. Los *procedimientos* son: realizar un trabajo de investigación sobre la discriminación en la actualidad, reconocer en los elementos de rechazo las ideas homófobas del pasado, definir homofobia, redactar un resumen con los principales objetivos de las asociaciones e identificar estereotipos y no confundirlos con la realidad.

La *actitud prioritaria* de esta última unidad didáctica y del proyecto en su conjunto es respetar a las personas independientemente de su sexo u orientación sexual, asumiendo que la diferencia entre las personas no puede ser la excusa para negar derechos humanos universales, reconocidos a nivel internacional y que han de ser los mismos para todas las personas.

Los *criterios de evaluación* se resumen en: valorar las transformaciones acaecidas en los años setenta con respecto a la libertad sexual, conocer los objetivos de las corrientes feministas y las organizaciones en defensa de las minorías sexuales desde esos años hasta la actualidad, explicar los

estereotipos existentes, reconocer la discriminación en nuestra sociedad, solidarizarse con las personas marginadas por esta y otras causas, tomar conciencia de la necesidad del compromiso individual para lograr mejorar la calidad de vida y el progreso.

#### **4.4. Contenidos mínimos.**

Dada la complejidad de los contenidos expuestos y teniendo en cuenta el nivel al que van dirigidos, se exponen a continuación unos contenidos mínimos, que se espera pueda asimilar el alumnado. Es decir, los contenidos mínimos serían aquellos que son imprescindibles o básicos para conseguir los objetivos que se han planteado. Existe gran diversidad de situaciones, por lo que estos contenidos podrán ser ampliados considerando el rendimiento del alumnado y el contexto social en el que se desarrolle. También es fundamental evaluar el ambiente de convivencia del Centro y otros factores que puedan influir en el desarrollo del mismo (espacios, materiales, etcétera). Recordemos que las referencias que los adolescentes y las adolescentes reciben están distorsionadas y reproducen estereotipos.

Por lo anterior, se proponen los siguientes *contenidos mínimos* que son básicos para conseguir los objetivos:

- La situación de la mujer en las culturas primitivas.
- La consideración de la mujer en Grecia, Roma y en las principales religiones monoteístas.
- Las mujeres durante la Edad Media y Moderna.
- La homosexualidad en diferentes culturas hasta la Edad Contemporánea.
- La persecución inquisitorial de las mujeres y los homosexuales.
- Los primeros movimientos feministas y sufragistas.
- Las principales reivindicaciones del feminismo. Definición.
- El origen del movimiento de liberación homosexual.
- La discriminación en el siglo XX y en la actualidad.
- Las principales organizaciones.
- Algunas mujeres destacadas en la historia.
- Algunas personas homosexuales destacadas en la historia.
- Los estereotipos.

Pese a las dificultades que se puedan presentar, creemos que podremos desarrollar estos contenidos en el aula.

## **5. Metodología. Estrategias didácticas.**

La elección de estrategias de enseñanza es fundamental en todo proceso educativo, debemos tener en cuenta el tema que va a abordarse y, por supuesto, las características del alumnado al que nos dirigimos. Es un apartado crucial en todo proyecto didáctico, en él debemos reflexionar sobre la mejor forma de transmitir contenidos que nos ayuden a alcanzar los objetivos. A veces no es sencillo, porque lo que funciona en una circunstancia puede fallar en otra y son múltiples los factores que intervienen.

### **5.1. Consideraciones generales.**

No es tarea fácil elegir las estrategias, debido al carácter poco habitual que tienen algunos de los contenidos enumerados. Para optar por las más adecuadas se han tenido en cuenta, en primer lugar, algunas consideraciones con respecto al tratamiento de las cuestiones de género en el aula (Payne y Spender, 1993b).

Gracias a las investigaciones sabemos que el sexismo se reproduce de forma no perceptible a través del currículum explícito y oculto. Hay que tener en cuenta, además, que el alumnado presenta un bagaje cultural que será necesario considerar.

El alumnado, por su socialización, reproduce buen número de estereotipos. Las tácticas metodológicas tradicionales refuerzan la discriminación cultural a través de rutinas y pautas. Como se ha señalado en el capítulo anterior, teniendo en cuenta las conclusiones extraídas de nuestro registro anecdótico, y como demuestran otras investigaciones, el profesorado no se reconoce sexista; existe tendencia a pensar que las desigualdades afectan sólo al alumnado (Tomé, 2001a: 11). Sin embargo, es necesario, según diferentes teorías, modificar la metodología habitual introduciendo la variable género a la hora de cuestionar las intervenciones.

Por lo anterior, lo primero que el profesorado, en este caso la autora del proyecto debe hacer, es reflexionar sobre su propia actitud ante estas cuestiones, intentando eliminar todo estereotipo de sus discursos y ser flexible en lo que se refiere a sus decisiones. Será necesario cuestionar la metodología habitual.

En la actualidad los expertos en materia educativa afirman que el sistema dominante en las escuelas es aquel que se inserta en el ámbito productivo.

Los títulos “capacitan” para desempeñar determinada tarea. La labor educativa pasa a segundo plano.

En este caso aquellos contenidos que se consideran “secundarios” en las prácticas habituales deberán ser el eje que guíe la práctica. Marina Subirats opina que muy alejados están los modelos del “hombre del Renacimiento” del modelo actual. Nos olvidamos del carácter polifacético del ser humano (Subirats, 2001: 20). Según la autora, es necesario partir de una premisa: el género moldea y condiciona a los individuos. Por ello, habrá que detectar obstáculos, cuestionar constantemente patrones de pensamiento que están profundamente arraigados, transmitir al alumnado la diferencia entre sexo y género.

Xavier Bonal señala que ya ha llegado el momento de iniciar una metodología de intervención coeducativa y sugiere una primera etapa de observación, recogida de información, análisis de situaciones concretas, conocimiento de las expectativas de futuro del alumnado, elaboración de un listado de causas y consideración de situaciones concretas y una segunda etapa en la que habrá cambio en los espacios, potenciación de lo femenino y algunos consejos (Bonal, 2001).

Otras propuestas metodológicas para fomentar la coeducación son:

- Realización de actividades en grupo.
- Utilización de materiales que tratan esos temas.
- Fomento de la escucha y el debate.
- Utilización de ejemplos positivos de hombres y mujeres.
- Fomento de las relaciones y agrupamientos heterogéneos.
- Promoción de la participación del alumnado en tareas de decisión y responsabilidad.
- Modificación de la distribución de espacios.
- Utilización de materiales y recursos diversos.
- Eliminación de estereotipos femeninos.
- Fomento de expresiones de afectos y sentimientos.
- Supresión de la “normalización” de valores y comportamientos.
- Prohibición de todo tipo de manifestación violenta (Instituto de la Mujer, 2001a: 13).
- Tener en cuenta las opiniones del alumnado.
- Proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación (Díaz Aguado, 2001: 300).

Hay que tener en cuenta, además, que en los proyectos educativos relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres a los que nos hemos referido en el capítulo tercero, entre las actividades que se proponen se

encuentra la realización de un análisis de los libros de texto: estudio de personajes, imágenes, frases, etcétera (Instituto de la Mujer, 2005: 133). Como sobre ese tipo de experiencias ya se ha reflexionado suficientemente, no realizaremos ninguna actividad similar. También existen propuestas coeducativas en Ciencias Sociales que recomiendan analizar estos aspectos desde la perspectiva de la evolución histórica (Alario, Alario y García Colmenares, 1998: 223).

En cuanto a la metodología más adecuada para abordar la historia de la homosexualidad, no existen apenas referencias. Una de las pocas es la que realiza la organización COGAM, Colectivo de Gays, Lesbianas, Bisexuales y Transexuales de Madrid. En sus recomendaciones se destaca la importancia que tiene para los adolescentes homosexuales recibir por parte del profesorado referencias positivas de personas que son como ellas y critican la escasez de referencias de personajes históricos o públicos, de forma que el alumnado sólo recibe la imagen distorsionada que ofrecen los medios de comunicación. Según dicha organización, en esta labor pedagógica deben implicarse las familias, el profesorado y los medios de comunicación (Comisión de Educación de COGAM, 2005: 50).

Desde la organización XEGA, Xente Gay Astur también se han hecho propuestas: *“Existe la necesidad social y educativa de aportar unos instrumentos conceptuales, procedimentales y actitudinales para que el alumnado pueda vivir su orientación sexual, sea cual sea, con absoluta normalidad y naturalidad”* (Alonso Elizo, 2002: 21).

En nuestro proyecto partimos de estas reflexiones pero añadimos que lo que es positivo para los adolescentes homosexuales, como señala el informe de COGAM, es también positivo para el alumnado heterosexual, porque constituye una referencia que deben tener presente en su vida social y afectiva. Los prejuicios son negativos para todo el mundo, independientemente de su orientación sexual. Intentaremos desterrar estereotipos y romper tabúes.

Todas estas propuestas han servido de base para elaborar las estrategias. Sin embargo, debemos ser prácticos, porque a veces ciertos métodos tradicionales son muy efectivos. De forma que, por ejemplo, hay que tener en cuenta el grado de conocimientos del alumnado, si es prácticamente nulo no debemos realizar actividades que requieran alto grado de autonomía. Deberemos emplear el método de la clase magistral, en la que el alumnado sólo escuche hasta que adquiera unos conocimientos mínimos. Si al realizar una actividad en grupo se produce desconcentración, habrá que adoptar medidas para colocarlos individualmente hasta que sean capaces de colaborar de forma responsable. Si cambiar de espacio supone pérdida de

tiempo de más del treinta por ciento de la sesión, no merecerá la pena realizar el desplazamiento, etcétera. Debemos ser prudentes y avanzar con pasos cortos pero seguros.

En todo caso se parte de principios de flexibilidad, aprendizaje significativo, globalización, individualización, constructivismo e investigación-acción.

Teniendo en cuenta el carácter fundamentalmente teórico de la materia que va a abordarse, se han propuesto actividades sencillas para que después de explicar los contenidos de las presentaciones, se planteen de nuevo, de forma más práctica. Por otro lado, los contenidos deberán exponerse de manera clara y precisa, estructurando bien las ideas. A medida que se avance en el desarrollo de las unidades se recurrirá a ejemplos de la vida cotidiana que les ayuden a dar significado a lo expuesto.

## **5.2. Organización de las sesiones. Distribución del tiempo. Agrupamientos.**

Lo más adecuado era ir alternando las unidades didácticas con los temas correspondientes de Historia. Habría que adaptarlo a las circunstancias concretas en las que se iba a llevar a cabo el proyecto.

En principio cada unidad didáctica requería al menos de dos sesiones porque los contenidos debían ser explicados detalladamente; y después sería necesaria otra sesión para las actividades. Incluso puede decirse que para abordar las últimas unidades sería preciso algo más de tiempo. A los periodos dedicados a las unidades habría que añadir otros para el desarrollo de controles de conocimiento, debates, puestas en común, utilización de otro tipo de material y repaso.

En cuanto a los espacios y agrupamientos no pueden establecerse criterios rígidos, dado que esto dependerá del grupo al que nos dirijamos. Convendría desarrollar las sesiones en un aula donde hubiera equipos informáticos y un proyector (también en el caso de que se utilizaran documentos audiovisuales); aunque ciertas actividades de evaluación: debates, ejercicios escritos, repaso general de ideas, etcétera podrían desarrollarse en el aula habitual de clase.

Para la organización de los trabajos sería conveniente realizar agrupaciones para decidir cuáles iban a ser las tareas de cada miembro del grupo. En los debates habría que colocarse de forma adecuada para que todo el mundo pudiera ver a la persona que expone sus argumentos. Con respecto a las actividades multimedia el alumnado suele preferir realizarlas en grupo, aunque el profesorado debe estar atento a la asimilación que cada alumno o

alumna realiza de los contenidos por lo que no es adecuado que haya más de tres personas por ordenador. La idea era que a los contenidos de estas unidades se les concediera la misma importancia que a los que aparecían en su libro de texto, por ello era fundamental conseguir que anotasen ciertas ideas en su cuaderno a modo de apuntes y lo estudiaran como materia de examen al igual que cualquier otro tema. La profesora debía mantener el mismo grado de exigencia que para el resto de los contenidos de la materia explicada durante el curso.

### **5.3. Organigrama de actividades: iniciación, desarrollo y profundización.**

Antes de la puesta en práctica, parecía conveniente planificar las actividades que se iban a realizar, siempre considerando dicha planificación como estructura susceptible de cambios.

Exponemos a continuación un esquema sobre las actividades programadas. Se tuvo en cuenta la duración de una sesión, unos cincuenta o cincuenta y cinco minutos, y que disponíamos de unas veintidós sesiones para desarrollar las unidades didácticas, puesto que se pretendía terminar al final del segundo trimestre. Cada casilla, por tanto, corresponde a lo programado para una sesión. Se sigue un orden cronológico:



**Cuadro 10. Organigrama de actividades del proyecto didáctico.**

PRIMER TRIMESTRE		SEGUNDO TRIMESTRE	
ACTIVIDADES	TIPO DE ACTIVIDAD LUGAR	ACTIVIDADES	TIPO DE ACTIVIDAD LUGAR
Evaluación inicial. Detección de actitudes e ideas previas. Debate.	Iniciación. Aula de clase.	Unidad 4. Primera parte.	Desarrollo. Aula de Informática.
Explicación de la dinámica de trabajo. Propuesta de investigaciones.	Iniciación. Aula de clase.	Unidad 4. Segunda parte.	Desarrollo y profundización. Aula de Informática.
Unidad 1. Primera parte.	Desarrollo. Aula de Informática.	Control de conocimientos	Profundización. Aula de clase.
Unidad 1. Segunda parte.	Desarrollo y profundización. Aula de Informática.	Unidad 5. Primera parte.	Desarrollo. Aula de Informática.
Unidad 2. Primera parte.	Desarrollo. Aula de Informática.	Unidad 5. Segunda parte.	Desarrollo y profundización. Aula de Informática.
Unidad 2. Segunda parte.	Desarrollo y profundización. Aula de Informática.	Puesta en común de trabajos de investigación. Lectura crítica del artículo: "Matrimonio homosexual"	Profundización. Aula de clase.
Evaluación: control de conocimientos.	Profundización. Aula de clase.	Unidad 6. Primera parte.	Desarrollo. Aula de Informática.
Unidad 3. Primera parte.	Desarrollo. Aula de Informática.	Unidad 6. Segunda parte.	Desarrollo y profundización. Aula de Informática.
Unidad 3. Segunda parte.	Desarrollo y profundización. Aula de Informática.	Unidad 6. Tercera parte.	Desarrollo y profundización. Aula de Informática.
Evaluación: control de conocimientos y entrega de cuadernos.	Desarrollo. Aula de clase.	Evaluación final. Control específico de las unidades y entrega de cuadernos y trabajos.	Profundización. Aula de clase.
DVD: La lucha por la igualdad. Claves del siglo XXI.	Profundización. Taller de audiovisuales.	Evaluación final de actitudes. Entrevista grupal	Profundización. Aula de clase.

Como puede observarse, se intentó distribuir equitativamente las actividades en ambos trimestres. Además, teniendo en cuenta que la puesta en marcha de algunas estrategias de evaluación, no ocupaba el tiempo completo de la sesión, podría en algunos casos compaginarse con el refuerzo de algunos de los conceptos estudiados.

Para la sexta sesión, se reservó en la previsión una clase más, dada la mayor carga conceptual de la misma. En el desarrollo de las sesiones y como estrategia básica, se establecerían continuas referencias a los contenidos de su libro de texto y de otros materiales de uso habitual en el aula para que integrasen lo aprendido en el conjunto de la asignatura y afianzasen conceptos históricos. Recordemos que uno de los objetivos del proyecto era que ampliasen su perspectiva en el análisis de los hechos históricos y sociales.

Para lograr mayor implicación del alumnado en la marcha de las unidades se incluía como actividad suplementaria la realización de un cuaderno de rotación. Al inicio de cada sesión un alumno o alumna debía anotar las incidencias de lo acaecido durante la clase de esta forma se pretendía que los propios alumnos y alumnas adoptasen la perspectiva de la observación externa y reflexionasen sobre la actitud de sus compañeros y de la profesora. Podría seguirse, por ejemplo, el orden de lista.

En cuanto a la descripción del resto de las actividades, que aparecen en el esquema, se realiza más adelante en el capítulo de la puesta en práctica (capítulo VII) donde se detallan los procedimientos utilizados.

### **5.3.1. Breve descripción de las actividades multimedia.**

Las seis unidades didácticas se complementan con cinco actividades, como se ha mencionado. Siguen un orden creciente de complejidad. En la *primera* se incluyen tres actividades en “hotpotatoes” y dos en “jclit”. En la primera tienen que rellenar los huecos de un texto sobre la mujer en las culturas primitivas, la segunda está dedicada a las culturas matriarcales (tienen que emparejar diferentes culturas con su procedencia geográfica); en la tercera se trata de elegir la respuesta correcta de varias cuestiones sobre la mujer en algunas civilizaciones antiguas.

En la cuarta actividad se presentan dos paneles; en el de la izquierda se muestran nombres de mujeres destacadas desde la antigüedad hasta el siglo XVI. Los alumnos las deben emparejar con información sobre ellas, que se ofrece en el panel de la izquierda. En la quinta actividad se ofrece un cuadro informativo dividido en varias celdas; al presionar en cada una de ellas se

obtiene más información. Hace referencia a la consideración y discriminación de las mujeres en la Edad Media y Moderna.

El primer ejercicio de la *segunda unidad didáctica* es una sopa de letras en la que hay que buscar culturas arcaicas en las que no sólo se aceptaba la homosexualidad, sino que incluso estaba institucionalizada. El segundo ejercicio es un simple puzzle sobre una de las obras principales de Miguel Ángel: “La piedad”.

La tercera actividad de la segunda unidad didáctica consiste en completar frases, eligiendo la opción más correcta sobre la discriminación de los homosexuales antes de la Edad Contemporánea. La cuarta actividad consiste en completar un texto sobre la situación de las personas homosexuales en los siglos XVI y XVII y la quinta, poner en orden las palabras de una frase que alude a la homofobia en el siglo XVIII.

La *tercera unidad didáctica* se repasa comenzando con un crucigrama que incluye conceptos sobre el origen del feminismo, su definición y algunas mujeres destacadas de ese movimiento. La segunda actividad consiste en emparejar varios nombres de feministas de la primera ola con sus principales contribuciones y la tercera, en recordar a filósofos ilustres que defendieron la causa de la mujer en el siglo XVIII. La cuarta actividad realizada con “jclíc”, es un puzzle con forma cuadrículada que contiene mensajes acerca de las primeras reivindicaciones de las sufragistas y la quinta es un texto donde faltan algunos términos, que hay que encontrar, sobre la lucha de las mujeres en las colonias americanas.

En la primera actividad de la *cuarta unidad didáctica* se muestran, de nuevo, dos paneles informativos con contenidos relativos a aquellos principios del liberalismo que eran incompatibles con la situación de opresión de la mujer. En este caso hay que asociar la información de la parte superior con la de la parte inferior. También se incluyen datos sobre escritores del siglo XIX que defendían la causa femenina. En la segunda actividad aparece una breve reseña sobre Emilia Pardo Bazán, Concepción Arenal, Rosa Sensat, Alejandra Kollontai, Virginia Woolf, Flora Tristán, Emmeline Pankurst y Clara Zetkin. En la tercera actividad aparecen varias imágenes asociadas a información relativa a la situación de la mujer europea en la época de entreguerras. Los alumnos deben leer esa información.

En la cuarta actividad hay que poner en orden los elementos de una larga frase sobre la relación entre el feminismo y los movimientos obreros. En la quinta, se debe completar con los términos más adecuados un texto sobre las conquistas femeninas en la primera mitad del siglo XX.

La *quinta unidad didáctica* contiene una primera actividad en la que se trabaja la cuestión de la homofobia en el siglo XIX, una segunda para recordar el nombre de los pioneros y las ideas que aportaron, una tercera en la que deben asociar ideas en torno al origen de la discriminación, en general. Contiene también una cuarta actividad, para que el alumnado comprenda la gran discriminación que existe en torno a las personas homosexuales. Se distribuyen en un panel varios sistemas políticos de la época contemporánea y se les pide que señalen aquellos que no conceden los mismos derechos a las personas homosexuales que a las heterosexuales. Finalmente, para que el ejercicio resulte correcto, han de señalar todos los sistemas políticos. La quinta actividad se basa en responder una serie de preguntas sobre aspectos concretos de la represión de las personas homosexuales en los regímenes totalitarios.

En la *sexta unidad didáctica* hallamos un crucigrama sobre algunos conceptos relacionados con la revolución social de los años setenta: feminismos, organizaciones en defensa de los homosexuales, etcétera. La siguiente actividad consiste en señalar, de entre una serie de estereotipos sobre las personas homosexuales, aquellas afirmaciones que son ciertas.

En la tercera actividad, el alumnado debe marcar, de entre un grupo de reivindicaciones, aquellas que corresponden a las organizaciones en defensa de las personas homosexuales. A continuación ha de ordenar información relativa a la discriminación femenina en la actualidad, para ello deben recolocar las casillas siguiendo las instrucciones. Se finaliza el bloque con una sopa de letras en la que se deben elegir ámbitos en los que la homosexualidad no está aceptada, por ejemplo, el ámbito educativo.

Recordemos que todas las actividades anteriormente descritas tienen como objetivo reforzar los conceptos estudiados, utilizando un formato que resulte lo más atractivo posible. Se trata de actividades muy sencillas que ayudan a asimilar los contenidos. A pesar de su simplicidad, se ha procurado que en ellas aparezcan los aspectos básicos de todas las unidades. También están pensadas con el fin de que el alumnado se vea obligado a volver a las presentaciones para completar datos, con lo cual se habrá conseguido el pretendido afianzamiento.

#### **5.4. Actividades complementarias: trabajos de investigación. Recursos.**

Teniendo en cuenta las pautas metodológicas que se han propuesto, se programó la realización de cuatro trabajos de investigación. Estos trabajos deberían ser elaborados en grupo.

Un primer grupo se encargaría de realizar un dossier informativo recopilando noticias, tanto de prensa como de radio y televisión, que tuvieran relación con la discriminación femenina y de las personas homosexuales. Dicho dossier debería incluir como mínimo diez noticias de las que cuatro, al menos, tratarían sobre el tema de la homosexualidad. Cada noticia se acompañaría de un breve resumen y una opinión conjunta. Se pretendía que hubiese colaboración entre todos los miembros. El objetivo de este primer trabajo era que se interesaran por estas cuestiones y comprendieran la importancia que tienen no sólo en la actualidad sino también en el desarrollo futuro de la sociedad. Asimismo, que fueran críticos con el tratamiento de la información que realizan algunos medios.

Un segundo grupo debía elaborar un reportaje fotográfico donde aparecieran imágenes de su vida cotidiana, en las que la mujer desempeñase funciones tradicionales: cuidar niños, hacer las tareas domésticas, atender enfermos, servir a sus compañeros, etcétera. También sería conveniente incluir alguna imagen en la cual la mujer apareciera realizando actividades consideradas tradicionalmente masculinas. El trabajo debía constar de unas quince fotografías y era imprescindible contar con una autorización de las personas que aparecían en el reportaje. Lo que se pretendía era que tomaran conciencia de la desigualdad entre hombres y mujeres en su ámbito más cercano.

El tercer trabajo consistiría en realizar un listado de mujeres y personas homosexuales destacadas en la historia. Se exigiría que anotasen sus principales contribuciones y en el caso de incorporar a alguna persona homosexual de la actualidad, asegurarse de que esta hubiera declarado públicamente su orientación para asegurar el derecho a la intimidad. El objetivo de este trabajo era rescatar la memoria de personas a las que no se valoró en su momento por razones discriminatorias y ofrecer modelos positivos de personas homosexuales (muchos de los personajes citados son admirados porque pocas veces se ha hablado de su homosexualidad, por ejemplo, Miguel Ángel o Ricardo Corazón de León).

El cuarto grupo tenía que describir cinco situaciones, como mínimo, o historias de su entorno, en las que se hubiese producido un caso claro de discriminación por razón de sexo u orientación sexual. El objetivo era que desarrollaran la capacidad de observación y detectaran la discriminación, que a veces se produce de forma solapada.

Los trabajos, como se ha señalado, se expondrían por los grupos, ante el resto de la clase, en una de las sesiones del tercer trimestre.

Los materiales y recursos que podrían usarse serían: el cuaderno de clase, artículos de prensa, ordenadores con el software correspondiente para realizar las actividades, proyector, documentos audiovisuales y algunos textos proporcionados por la profesora. A ellos se uniría el uso de los materiales y recursos habituales de la asignatura: mapas históricos, enciclopedias, información extraída de Internet, transparencias, imágenes, cds, etcétera.

### **5.5. Otras posibles estrategias.**

Las unidades didácticas deberían completarse con otro tipo de actividades que podrían ponerse en práctica en cursos sucesivos. Sería interesante encomendar trabajos al alumnado para completar la información de cada unidad y disponer de más tiempo para poder debatir algunas cuestiones. Asimismo el propio alumnado elaboraría nuevas actividades sencillas con ayuda del profesor o la profesora: crucigramas, sopas de letras, buscar imágenes alusivas a los temas impartidos, diseñar un blog o una página web, etcétera. Se trataría de afianzar esos contenidos y ampliarlos. Para ello se dispone de abundante información que ha sido sintetizada en el tercer capítulo.

Sería conveniente utilizar algunos de los recursos existentes, especialmente los relacionados con la historia y poder comentar algún documento audiovisual de los que se dispone. Esta experiencia requeriría continuidad y una disposición aceptable del equipo docente. Sería preciso evaluar los resultados en una primera toma de contacto para saber si un proyecto a largo plazo iba a ser factible.

## **6. Evaluación del alumnado.**

Como en todo proyecto didáctico la evaluación es un elemento imprescindible. No sólo se trata de enjuiciar a una persona según unos criterios previamente establecidos, sino de introducir los elementos correctores necesarios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se ha tratado en este proyecto de que fuera el alumnado el que tomara conciencia de su propia evolución en el aprendizaje. Los objetivos que se pretenden con la evaluación son: comprobar si se han conseguido unos aprendizajes básicos sobre las cuestiones abordadas, conocer las verdaderas necesidades, orientar al alumnado ayudándole a pensar y a progresar y motivarle a continuar con el aprendizaje. Por otro lado, no tiene nada de realista pretender que estudien sin que haya controles periódicos, por lo que

se emplearán diversos instrumentos de evaluación incluidos los controles escritos sobre la materia explicada.

### **6.1. Relación con los criterios generales.**

El RD 1631/2006 de 29 de diciembre, establece unos criterios de evaluación para la asignatura de Ciencias Sociales en cuarto curso de Enseñanza Secundaria que se resumen en: situar en el espacio periodos y hechos trascendentes, identificar causas y consecuencias de los procesos históricos, enumerar las transformaciones que se producen en Europa en el siglo XVIII teniendo en cuenta las características sociales, políticas y económicas anteriores, identificar los rasgos de las transformaciones en el siglo XIX, caracterizar las distintas etapas en la Historia de Europa y de España en el siglo XX y realizar trabajos individuales y en grupo *sobre algún foco de tensión política o social en el mundo actual indagando sus antecedentes históricos*. La búsqueda de antecedentes de una de las cuestiones sociales más polémicas de la actualidad: la discriminación de las mujeres y las personas homosexuales está en esta línea.

### **6.2. Criterios específicos. Concreción.**

Se establecieron criterios específicos teniendo en cuenta los generales, y en estrecha relación con los objetivos. A saber, el alumno o alumna:

- Reconoce los medios utilizados por la sociedad para marginar a la mujer a lo largo de la historia.
- Describe las principales funciones desempeñadas por la mujer en los diferentes momentos históricos.
- Valora las aportaciones femeninas en el ámbito político, económico, social y cultural en todos los grupos sociales.
- Identifica elementos de sexismo existente en la actualidad y busca precedentes.
- Reconoce periodos de avance en relación a la lucha por la igualdad.
- Conoce los orígenes históricos de la discriminación por razón de orientación sexual.
- Recuerda obras de mujeres y personas homosexuales destacadas en la historia.
- Valora la influencia de los movimientos feministas y de defensa de los derechos de las minorías sexuales en la transformación del pensamiento en el Mundo Actual.
- Conoce los nombres de algunas de esas organizaciones.
- Valora los esfuerzos en la lucha por la igualdad de derechos por parte de asociaciones e instituciones.

- Toma conciencia de la necesidad de mayor implicación individual para conseguir una sociedad más justa.
- Conoce y respeta las leyes nacionales e internacionales sobre los derechos humanos.
- Analiza los hechos históricos desde otros puntos de vista.
- Relaciona discriminación con conflictos.
- Reconoce y rechaza estereotipos.
- Muestra interés por estos temas.

### **6.3. Procedimientos e instrumentos.**

Para conocer el grado de cumplimiento de los objetivos, teniendo en cuenta los criterios de evaluación mencionados en el apartado anterior, se propone un proceso que se resume a continuación.

En primer lugar, la realización de una evaluación inicial utilizando como instrumentos una prueba escrita y un debate. En segundo lugar, llevar a cabo la evaluación continua a través de observaciones directas y sistemáticas en el aula. Se observará: el trabajo desarrollado, los hábitos, las destrezas, la adquisición de conocimientos, las actitudes y el interés hacia la materia abordada. Además se formularán preguntas de respuesta breve a lo largo del desarrollo de las unidades y se revisará el cuaderno de actividades de forma periódica. Otros instrumentos utilizados serán la realización de pruebas escritas a través de los exámenes ordinarios de evaluación. En tercer lugar, la evaluación final se desarrollará por medio de una prueba final de conocimientos, de las observaciones durante la entrevista grupal y de la valoración de los trabajos de investigación.

#### **6.3.1. Diagnóstico inicial.**

La prueba inicial consta de diez preguntas de respuesta breve cuyo objetivo es detectar conceptos que el alumnado posee con respecto a las cuestiones planteadas en las unidades didácticas. Las preguntas se detallan en el apartado de puesta en práctica (capítulo VII). En cuanto al debate girará en torno a los siguientes puntos:

- Situación de las mujeres y las personas homosexuales en la actualidad.
- Mujeres destacadas en la historia.
- Origen de la discriminación de sexo y por orientación sexual.
- Definición de feminismo.
- Origen del feminismo.
- Origen de los movimientos de liberación homosexual.

Se podría plantear otro tipo de pruebas similares con el mismo objetivo.



### **6.3.2. Evaluación continua.**

La observación se llevaría a cabo atendiendo al grado de interés por parte del alumnado, a su actitud y a la detección de estereotipos. Las preguntas breves incidirían en aspectos poco comprendidos de las sesiones inmediatamente anteriores. En los exámenes escritos se incorporarían preguntas sobre las unidades estudiadas. Los cuadernos se evaluarían teniendo en cuenta la presentación, la inclusión de resúmenes y actividades correspondientes a cada unidad.

### **6.3.3. Evaluación final.**

El examen final consta de ocho preguntas; las cinco primeras de contenido general y las tres últimas en las que se pide opinión sobre diversas cuestiones. Algunas preguntas son similares a las de la evaluación inicial para así poder establecer comparaciones con respecto a los conocimientos previos. En la primera se exige un breve comentario sobre las condiciones de vida de la mujer hasta el siglo XVIII y en la segunda, que recuerden los momentos cruciales en el nacimiento del movimiento feminista. Las dos cuestiones siguientes aluden a datos generales sobre la historia de la marginación de las personas homosexuales. No se exige mucha precisión en los conceptos, pero sí que se expresen ideas generales para poder verificar sus progresos con respecto a los resultados de la prueba del mes de octubre.

La entrevista grupal se plantea en torno al siguiente guión:

- Precisión del término feminismo.
- Personajes importantes en la lucha por la emancipación.
- Estereotipos.
- Fechas relevantes.
- Valoración individual sobre conocimientos abordados.
- Implicación personal con la igualdad.

#### **6.3.3.1. Trabajos de investigación.**

Los trabajos de investigación propuestos al alumnado y descritos en el apartado de actividades complementarias tienen como objetivo desarrollar la capacidad de indagación sobre los elementos de discriminación presentes en nuestra sociedad. Los y las adolescentes tendrán oportunidad de utilizar conceptos teóricos analizados en clase para reflexionar sobre el problema.

El alumnado tomará contacto directo con la información ofrecida por los medios de comunicación (dossier de noticias). Podrá comparar dicha

información con lo aprendido a través del trabajo de indagación histórica (personajes destacados en la historia). Asimismo, aprenderá a detectar situaciones de sexismo y homofobia en su entorno habitual (reportaje fotográfico y anécdotas). Se convertirá, al menos durante la realización de los trabajos, en persona comprometida con la igualdad y quizás a partir de ese momento ya no vea el mundo de la misma manera porque dispondría de una nueva perspectiva.

## **7. Valoración del proyecto.**

La presente propuesta quiere contribuir a que el alumnado avance en la adquisición de una herramienta fundamental en la comprensión histórica: la explicación multicausal (adopción de varias perspectivas). Una capacidad que según las investigaciones es difícil de adquirir. La perspectiva de género y de orientación sexual proporciona un nuevo punto de vista desde el cual los acontecimientos del pasado y del presente se entienden con mayor claridad.

En lo que se refiere a la enseñanza de la Historia, las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento formal aplicado a tareas de las Ciencias Sociales, concluyen que este tipo de pensamiento evoluciona más tardíamente que en otras materias y no se generaliza antes de los dieciséis años o incluso en edades posteriores (Palacios, Marchesi y Coll, 2, 1995: 323-326). Esto es fácilmente observable en la marcha habitual de las clases. Se ha comprobado que la adopción de nuevas visiones facilita el tránsito hacia esta herramienta de conocimiento.

Este proyecto se ha planteado desde la perspectiva individual de una profesora de Historia. Sin embargo, se ha concebido para poder ser adaptado y puesto en marcha por un equipo docente en un centro de secundaria. Para ello es necesario contar con el apoyo de los compañeros y compañeras, en especial del equipo directivo.

Para hacerlo realidad habría que sondear el ambiente del Centro y tener la certeza de que esa implicación y colaboración es posible. También habría que estudiar el contexto socio cultural. Aunque las instituciones educativas fomenten este tipo de iniciativas y sea una obligación del profesorado abordar dichas cuestiones en el aula, puesto que está recogido en la ley educativa, la puesta en práctica no está exenta de polémica dado que la mentalidad social aún no ha cambiado lo suficiente. En primer lugar habría que incluirlo en el Proyecto Educativo y después procurar que los departamentos didácticos hagan mención a ello a través de sus respectivas programaciones. Lo deseable sería que el proyecto se presentara al conjunto

del profesorado (por medio de charlas o una página web) para que fuera desarrollado en diversas aulas y a través de las materias que forman parte del currículum. Así, por ejemplo, la última unidad didáctica es especialmente adecuada para ser tratada en horas de tutoría, al ser una cuestión de actualidad, aunque podría constituir materia de asignaturas como Geografía, Historia, Filosofía, Lenguas extranjeras (traduciendo los contenidos), Educación para la Ciudadanía, Filosofía y Ciudadanía, etcétera.

Sería conveniente en este caso concreto que el proyecto se incluyese en la programación del Departamento de Geografía e Historia, porque, aunque algunos aspectos pueden abordarse de forma transversal, el proyecto ha sido especialmente concebido para trabajar conceptos de esta materia. Las dos primeras unidades se adaptan a los contenidos de Historia en el primer ciclo de la ESO y también en los programas de diversificación curricular donde se imparten contenidos de la Edad Antigua y Edad Media. Algunas cuestiones pueden ser trabajadas desde la asignatura Historia y Cultura de las Religiones. Los temas de los siglos XVIII, XIX y XX se abordan tanto en el último curso de la Enseñanza Secundaria como en el Bachillerato. Recordemos que el alumnado de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales estudia Historia en los dos cursos y el alumnado de las otras modalidades en segundo curso. Se trata de asignaturas obligatorias para obtener el título y además podría incluirse dentro de los contenidos de asignaturas optativas en los centros.

Las reuniones de tutores y de la comisión de coordinación pedagógica serían un foro adecuado para presentar el proyecto. Cada profesor o profesora tendría la opción de elegir libremente aquellas unidades didácticas que mejor se adaptasen a la materia impartida en sus clases. De esta forma se lograría que la igualdad no fuera un contenido “secundario” no evaluable y abordado por una minoría del profesorado, fundamentalmente de sexo femenino. Pero antes de proponer estrategias conjuntas debemos reflexionar sobre la marcha del proyecto individual.

Los objetivos planteados son ambiciosos, sin embargo, se espera que buena parte de ellos se consigan. Aparte de mejorar su capacidad cognitiva en relación a la asignatura, se espera que el alumnado cuestione su forma de pensar con respecto a ciertos temas y se interese no sólo por ampliar conocimientos en el futuro, sino por mejorar su calidad como persona.



“A mi me da igual que una persona sea homosexual o no. Todos somos seres humanos. Lo importante es ser buena persona”  
(Alumna, 17 años, junio de 2008)

## ***CAPÍTULO VII: PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO DIDÁCTICO. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.***

En el siguiente capítulo se describe la puesta en práctica del proyecto didáctico expuesto en el capítulo anterior. Se trata de explicar lo sucedido a lo largo de las sesiones de trabajo comentando el desarrollo de las actividades. Se hace referencia al contexto social y al ambiente de convivencia en el centro educativo. Reflexionar sobre la influencia del contexto en el desarrollo de este proyecto es importante para poder aventurar cuál sería el resultado en otros centros educativos. Siguiendo el método etnográfico se presenta el informe en forma de relato para conseguir que la suma de ejemplos individuales aporte luz sobre las preguntas que nos hemos planteado.

Se ha llevado a la práctica una idea; la cual se ha experimentado en un grupo real en un contexto social hostil a los cambios, como se explicará. Como exponíamos en el tercer capítulo, las experiencias en materia de igualdad no se han desarrollado de forma general. En la mayor parte de centros educativos de nuestro país no se pone en marcha ningún proyecto coeducativo. Se trata simplemente de un discurso. Se ha traspasado, por tanto, el ámbito de lo teórico y descendido a la realidad de las aulas como se había previsto en anteriores capítulos.

A continuación se describe el desarrollo de las sesiones, resaltando aquellos acontecimientos significativos. Lo más interesante es el análisis de la evolución de las actitudes del alumnado y de su concepción en torno a las cuestiones de género y de orientación sexual.

La experiencia se inició en el mes de octubre de 2007, se informó a la dirección del Centro sobre la realización de una investigación en el aula que

estaba relacionada con los temas de discriminación por razón de sexo, pero no se especificó nada más. La investigadora pensó que era mejor no mencionar la homosexualidad para evitar que los prejuicios obstaculizaran el proyecto antes de empezar. Al alumnado se le explicó que se trataba de un trabajo de investigación para la Universidad, aunque los contenidos que se iban a desarrollar constituirían materia de evaluación porque se incluían en las programaciones. Esta experiencia se puso en marcha con bastante incertidumbre. Se desconocían totalmente las posibles reacciones. No se había realizado ningún proyecto similar y además su desarrollo implicaba incluir más temas para estudiar y abordar contenidos algo polémicos y poco habituales. Tampoco se podía prever la influencia en el desarrollo de la materia de la programación general ni las opiniones de otros y otras docentes.

La primera intención fue ponerlo en práctica en un grupo de primero de Bachillerato, sin embargo, teniendo en cuenta que había treinta alumnos en el grupo de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales parecía más factible realizarlo en un grupo menos numeroso. En esas condiciones se eligió un grupo de cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria de catorce personas.

Se detallan, en la medida de lo posible, las características del contexto en el que se ha desarrollado el proyecto, siempre preservando el anonimato de las personas implicadas. Hay que tener en cuenta que muchas de ellas ya no están vinculadas al Centro, incluida la autora del proyecto, por lo que la confidencialidad queda garantizada. Veamos lo sucedido.

## **1. Circunstancias concretas.**

Analicemos el contexto.

### **1.1. Centro en el que se desarrolló el proyecto.**

El centro educativo en el que se llevó a cabo el proyecto está ubicado en una zona rural al norte de Castilla y León, se trata una localidad alejada de los núcleos urbanos centrales. A este centro educativo ya se ha hecho referencia en el capítulo IV, al describir los instrumentos de investigación. Le llamábamos centro B. La comunidad autónoma se caracteriza por tener muchos centros de estas características especialmente en la periferia, que está mal comunicada. Esta circunstancia provoca situaciones características, aunque los estereotipos o el comportamiento del alumnado son comunes a los observados en otros centros educativos. El instituto se sitúa en uno de los

barrios periféricos de la localidad. Tiene una trayectoria de más de veinticinco años y se hace cargo de las necesidades de varios municipios de la zona.

El centro ofrece enseñanzas de Secundaria y Formación Profesional (ciclos de grado medio y superior), por lo que se trata de un edificio de gran tamaño con numerosas aulas. Dispone de biblioteca y lugares destinados a los departamentos; no hay problemas de espacio. En cuanto a recursos y materiales está bien provisto; en la biblioteca hay gran número de fondos. En lo que se refiere a los equipos informáticos, existe una dotación aceptable pero los ordenadores suelen estar a disposición de los ciclos de Formación Profesional y el departamento de Tecnología, con lo que sólo se pueden utilizar en determinadas horas. Habitualmente están ocupados.

### **1.1.1. Contexto social.**

El contexto socioeconómico y cultural es bajo. Se ha producido en los últimos años un proceso de despoblación debido al cierre de fábricas. Se trata de una zona en claro declive económico y demográfico. La despoblación afecta al número de matrículas que cada vez es menor. Existe un elevado número de trabajadores prejubilados. Según la información de los centros de acción social de la localidad, la violencia de género afecta a varias familias.

Las escasas posibilidades de empleo y la situación geográfica son las causas del escaso número de inmigrantes en la localidad. Se percibe cierta hostilidad hacia las personas que llegan al pueblo: funcionariado, trabajadores y trabajadoras de las empresas locales contratados temporalmente, etcétera.

En cuanto a la valoración de los institutos como centros educativos, existe cierta desconfianza. La consideración profesional del profesorado, en general, es baja y en especial la de los funcionarios y funcionarias que llevan poco tiempo en el instituto. Suelen cuestionar sin conocimiento de causa los criterios del profesorado.

Los padres y madres del alumnado ocupan puestos escasamente cualificados, dado que las posibilidades de empleo son muy limitadas para los titulados. Existe un porcentaje alto de mujeres que no trabajan fuera de casa. No encontramos alicientes culturales en la localidad: ni cine, ni teatro, ni otros servicios municipales como un archivo histórico o casa joven. La biblioteca municipal no cuenta con demasiados fondos y está ubicada en un lugar de difícil acceso.

### **1.1.2. Alumnado.**

Las expectativas del alumnado y de sus familias son bajas. La motivación es escasa puesto que la mayoría considera su paso por el instituto algo obligado para conseguir un título que les proporcione alguna mejora en sus posibilidades de conseguir empleo. Los objetivos no van más allá de obtener el título de Bachillerato. Existe un porcentaje bajo de personas que desean continuar estudios superiores. Las madres, generalmente más que los padres, se entrevistan, a menudo, con el profesorado. Su objetivo no es conocer el progreso en el aprendizaje de sus hijos e hijas sino reclamar calificaciones, pero sólo cuando están por debajo del cinco, no les interesan las buenas notas. Sólo les preocupa el aprobado. Existen algunas excepciones pero pocas. Culpan al profesorado del fracaso escolar de sus hijos e incluso llegan a coaccionar con amenazas. Una situación que, aunque no llega a las agresiones, no es nada halagüeña como se puede colegir.

En cuanto a la ocupación del tiempo libre de los y las adolescentes, es de destacar que, teniendo en cuenta las escasas posibilidades que se ofrecen, suelen pasar mucho tiempo en la calle. Quizá esta descripción parezca algo exagerada pero no lo es. Si bien hay excepciones, este es el ambiente que rodea a los y las jóvenes del instituto, lo que explica muchas de sus conductas. En el Centro muestran, en general, una actitud negativa hacia los estudios y hacia el profesorado.

Sus valores coinciden con los descritos en el capítulo tercero.

“...Hemos definido el valor como un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta. Concebimos el valor como una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia” (Ortega, Mínguez y Gil, 1996: 13).

Los valores se aprenden, es decir, los hacemos nuestros cuando los consideramos formas valiosas de vida. Aunque el proceso de adquisición es lento (Ortega, Mínguez y Gil, 1996: 36-37).

Los chicos y chicas del instituto, en general, son bastante consumistas y ocupan buena parte de su tiempo viendo la televisión. También son muy aficionados a las comunicaciones vía telemática (teléfonos móviles y correo electrónico). Utilizan las nuevas tecnologías en sus relaciones sociales y, en mucha menor medida, como medio de aprendizaje. Entre sus aficiones destaca la práctica de algunos deportes, preferentemente el fútbol. Abandonan de forma temprana los juegos infantiles. Desean incorporarse rápidamente al mundo adulto, algo nada extraño, a esta edad. Como es



frecuente en el medio rural, las fiestas de su pueblo constituyen uno de los acontecimientos más importantes del año en cuanto a las diversiones se refiere. Otro aspecto destacable es el deseo de la mayoría de salir de la localidad y buscar oportunidades en núcleos urbanos.

Hay que señalar la inexistencia de problemas de disciplina graves; si bien la convivencia se ve alterada por provocaciones, mala educación, falta de respeto entre compañeros y compañeras, y en ocasiones, hacia el profesorado. También, desgraciadamente, muestran actitudes racistas aunque no lo reconocen. Esta actitud se ve acentuada por el carácter cerrado del contexto social en el que se desenvuelven.

### **1.1.3. Profesorado. Convivencia.**

A menudo, al realizar las descripciones del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje se omiten las circunstancias que rodean al profesorado. Las relaciones interpersonales entre personas adultas que conviven durante varias horas en el centro educativo también es un elemento que hay que tener en cuenta. A veces, la buena marcha de esas relaciones mejora el proceso educativo y por el contrario, la mala convivencia, lo dificulta.

Las expectativas del profesorado con respecto al alumnado son, en general, tan bajas como las del alumnado, especialmente las de las personas que conocen bien el contexto en el que trabajan, aunque los profesores y profesoras que viven allí procuran mantener buenas relaciones con las familias. No cuentan con su apoyo, en principio, por lo que desarrollan su labor con gran desánimo. En líneas generales, se aprecia un sentimiento de impotencia y conformismo. A ello se añade la situación personal de gran parte de la plantilla. La mayoría no reside en la localidad, se desplaza diariamente desde su domicilio (que está a muchos kilómetros). Encontramos otro grupo de profesorado que se ve obligado a residir en la localidad debido a la lejanía de sus lugares de procedencia, con lo cual el destino se convierte en una especie de “destierro”. Tienen un sentimiento de estar “de paso”.

Existe gran movilidad del profesorado. Al no ser un destino muy solicitado, buena parte de la plantilla está formada por personas jóvenes que se trasladan al final de cada curso. Por otra parte, existe un pequeño grupo de funcionarios y funcionarias, con varios años de antigüedad en el Centro, que imponen, en cierta medida, su criterio; caracterizado por las prácticas inmovilistas. Aunque todas las personas del equipo docente tienen similares derechos y obligaciones, se establecen jerarquías dependiendo de la edad y del sexo. Como ya se describió en el capítulo IV, y para que sirva de

ejemplo, el equipo directivo está formado por tres hombres y una mujer, mayores de cincuenta años. Las diferencias están bastante marcadas en este caso. No se suelen tener en cuenta las opiniones de funcionarios que han tenido diversas experiencias en otros centros educativos. Prevalece la opinión de los que más años llevan adscritos al Centro. No son muchas las ocasiones en las que el claustro se reúne y estas reuniones suelen tener carácter meramente informativo. No hay apenas debate. Y lo mismo puede decirse de las reuniones de tutoría y de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Esta situación provoca malestar y resignación.

En lo que se refiere al proyecto didáctico, la autora del mismo pertenecía al grupo de “las recién llegadas”. Esto es necesario tenerlo en cuenta para comprender muchas de las reacciones que se produjeron con respecto a su actividad. En cuanto a la predisposición de algunos compañeros y compañeras hacia los temas de igualdad, recordemos lo descrito en el capítulo cuarto con respecto a los seminarios de formación (“Educación para la igualdad”, curso 2006/7 y “Coeducación”, curso 2007/8). Los dos seminarios se desarrollaron estando sus organizadoras destinadas en este Centro. En principio se invitó a todo el profesorado a participar, especialmente a los miembros de equipo directivo. Sólo cinco profesoras, de un total de sesenta, se inscribieron, a pesar de que se les había dado prioridad de admisión. Tres de las participantes pertenecían al grupo de las “recién llegadas” y las otras dos a las “antiguas”. No sólo no tuvimos apoyo en la organización del seminario, sino que nuestras experiencias eran obstaculizadas por pequeños detalles: dificultades para acceder al aula de Informática, a algunos recursos del Centro, bromas sobre la temática del seminario, etcétera.

En cuanto al Departamento de Historia, la situación era la siguiente: estaba formado por cuatro profesoras, dos de ellas con bastante antigüedad en el centro y las dos organizadoras de los seminarios de igualdad (más jóvenes). Salvo la jefa del Departamento, las otras tres integrantes estaban comprometidas con el tema de la igualdad, al menos procuraban hacer lo que podían. Las dos profesoras más jóvenes habían participado activamente tanto en la organización del seminario como en la realización de unas actividades multimedia para trabajar por grupos algunos aspectos en relación a la igualdad hombre-mujer. Este trabajo fue presentado a la convocatoria de los premios Irene (ver diario de investigación, anexo VIII, julio de 2007), sobre la cual se ha hecho mención en el capítulo tercero (premios que convoca el Ministerio desde el año 2006 para fomentar trabajos sobre la igualdad entre hombres y mujeres). Aparte de las organizadoras, otra de las profesoras se inscribió en el primer seminario de igualdad y colaboró con la autora de esta tesis porque accedió a aceptarla como observadora externa en sus clases de Ciencias Sociales (recordemos, profesora B). Sin embargo, la jefa del

Departamento no parecía ver “con buenos ojos” estas actividades, a pesar de que la discriminación de la mujer en la historia estaba contemplada en la programación del Departamento de Geografía e Historia. En alguna ocasión había afirmado que era mejor no entrar en cuestiones “polémicas” para evitar “problemas”.

La autora del proyecto pensó que si era posible llevarlo a cabo en este instituto, habría muchas esperanzas de desarrollarlo en cualquier otro y temía las posibles reacciones al abordar de forma sistemática la diversidad afectivo-sexual.

## **1.2. Objetivos del Proyecto Educativo de Centro y de la Programación del Departamento de Geografía e Historia.**

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

Seguimos avanzando en el nivel de concreción. Para ello revisamos los objetivos de la programación del departamento de Geografía e Historia y encontramos de forma explícita algunos de los objetivos específicos del proyecto. De esta forma pudimos leer: *se contribuirá al conocimiento de la discriminación de las mujeres y de sus orígenes históricos*. Se incluía en dicha programación el tema transversal de la igualdad entre hombres y mujeres. Además se enumeraba una serie de objetivos propios de las materias impartidas, a ello se ha hecho alusión en el apartado de relación con los objetivos específicos de la asignatura de Ciencias Sociales para cuarto curso.

En definitiva, el proyecto cumplía todos los requisitos a nivel curricular para poder ser impartido en ese contexto.

## **1.3. Nivel. La diversidad en el grupo de referencia.**

Recordemos que el proyecto se dirigía a un grupo de catorce alumnos y alumnas de cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Aunque también puede adaptarse con facilidad a cualquier curso de esta etapa y del

Bachillerato. Se trataría de resumir o completar los contenidos de las unidades didácticas propuestas y de incluir mayor o menor número de trabajos de investigación. En cuanto a las actividades, ya están adaptadas a diferentes niveles dado que siguen un orden creciente de complejidad (ver anexo VI). En general, son sencillas y sirven de refuerzo, como se ha descrito en el capítulo anterior (apartado 5.3.1. del capítulo VII).

El rendimiento académico medio del alumnado del grupo al que se dirigió el proyecto no era alto. Si las referencias que los y las adolescentes reciben sobre las cuestiones que nos atañen, en líneas generales, son escasas, en este caso prácticamente eran inexistentes.

Se eligió este grupo para poner en marcha el proyecto por varios motivos: el número de alumnos y alumnas hacía posible la realización de las unidades didácticas en el aula de informática; por otro lado, era más sencillo evaluar a un número menor de alumnos y alumnas y extraer conclusiones precisas al respecto. Los debates y entrevistas en grupo podrían desarrollarse con mayor comodidad.

Estábamos, por tanto, ante un grupo de catorce personas en torno a los quince años de edad. Como excepción había dos chicos y dos chicas de dieciséis y una chica de diecisiete años. Presentaban las características propias de la adolescencia. Estaban desarrollándose física, intelectual y socialmente. Demostraban un juicio moral bastante elaborado a juzgar por la preocupación que mostraban hacia lo justo y lo injusto.

No había nadie con discapacidades intelectuales o físicas aunque una de las alumnas tuvo un accidente y debía andar con muletas. En lo que se refiere a las capacidades intelectuales se apreciaban diferencias notables entre dos de los chicos y el resto. El rendimiento de estos dos adolescentes era alto, además solían trabajar de forma constante y se interesaban por ampliar la materia abordada en las clases.

Por lo que se refiere al resto, podían hacerse dos subgrupos, cuatro chicas con un nivel aceptable para su edad y varios chicos y chicas que mostraban una actitud negativa, no sólo hacia esta asignatura sino hacia las demás materias. Solían provocar e interrumpir con frecuencia, molestar con la intención de impedir el normal desarrollo de la clase y desafiar a la profesora. Vivían en la localidad, se conocían desde hace tiempo por lo que habían desarrollado lazos de solidaridad y se unían para exponer quejas. En general, salvo los dos alumnos mencionados al principio, demostraban conductas enormemente convencionales en cuanto a sus relaciones sociales (su pandilla de amigos y amigas, las fiestas del pueblo, los cumpleaños, etcétera).

Estos eran los integrantes del grupo y sus comportamientos más habituales:

**Alumno D.S.**-16 años, se sentaba al lado de C.P., hablaba constantemente con él, solía debatir algunos aspectos tratados en clase. No acostumbraba a hacer los deberes.

**Alumna E.S.**-15 años, cambiaba de sitio con frecuencia, hablaba con sus compañeras en clase de cuestiones ajenas a la asignatura. Solía hacer las tareas, aunque a veces cambiaba radicalmente de actitud y se negaba a hacerlas. Demostraba, en ocasiones, reacciones agresivas hacia la profesora provocándola con su actitud. Buscaba la polémica.

**Alumna E.D.**-15 años, se sentaba al lado de C.C aunque a veces cambiaba de lugar y se sentaba con V.A. Se relacionaba positivamente con todo el grupo. Habitualmente seguía las rutinas de la clase, hacía las tareas, demostraba interés por la asignatura. Tenía comportamientos convencionales.

**Alumno J.C.**-15 años, se sentaba siempre al lado de M.C. Traía las tareas, se interesaba por todas las materias, preguntaba constantemente en clase para ampliar conocimientos. Tenía la mesa y el cuaderno muy desordenados, a veces aprovechaba los ratos “muertos” de la clase para leer. Mantenía discusiones de tipo intelectual con su compañero M.C. y a menudo hacían los deberes juntos. No se relacionaba nada más que con M.C. No era un alumno convencional; le gustaba, a veces, estar solo y no participaba en las actividades de sus compañeros y compañeras de la clase. D.S. le llamaba “raro”.

**Alumno M.C.**-15 años, se sentaba al lado de J.C. Traía siempre las tareas, se comportaba de forma disciplinada y convencional y aunque solía relacionarse principalmente con J.C, a diferencia de él, participaba de las actividades del resto del grupo. A pesar de ello D.S. también le llamaba “raro”. Es habitual que discutiera con la profesora cuestiones relativas a la asignatura. Tenía muy buenas calificaciones en todas las materias.

**Alumno C.R.**-16 años, se sentaba al lado de D.S. No mostraba habitualmente interés por la asignatura, no traía los deberes. En clase hablaba con D.S. Tenía conductas poco disciplinadas y se distraía con facilidad. Aparentemente mantenía buenas relaciones con el resto del grupo y demostraba conductas convencionales socialmente. Faltaba mucho a clase. Le gustaba provocar a las chicas.

**Alumna R.C.**-15 años, se sentaba a veces al lado de E.S. y otras al lado de V.A. Eran amigas también fuera del instituto. A veces se hacían confidencias en clase. Sus expectativas no eran muy altas; en ocasiones había afirmado que ella no podía cursar bachillerato porque no iba a ser capaz de superarlo.

**Alumna E.V.**- 15 años, se sentaba sola, participaba constantemente y quería responder a todas las preguntas. Trabajaba mucho en clase y siempre traía los deberes. Era la delegada del grupo por eso solía organizar actividades. A veces reprochaba a M.C y J.C que molestaran e interrumpieran la clase cuando, en realidad, hacían preguntas sobre la materia explicada.

**Alumna J.V.**-15 años. Solía sentarse sola. No traía las tareas ni participaba en las actividades de clase. No parecía estar concentrada. A veces charlaba con E.D y V.A. de cuestiones ajenas al instituto. Mostraba una actitud despreocupada hacia las calificaciones.

**Alumna M.G.**-16 años, se sentaba al lado de R.F. Presentaba un comportamiento muy poco convencional y agresivo. Solía enfrentarse a otros compañeros y compañeras por cualquier motivo y también a la profesora. No traía el material a clase aunque en ocasiones realizaba preguntas sobre la asignatura y afirmaba que si ella quisiera podría sacar muy buenas notas pero prefería, según sus palabras, “trabajar y ganar dinero”. Intentaba con frecuencia distraer al resto.

**Alumna R.F.**-17 años, se sentaba al lado de M.G. aunque a veces había intentado separarse porque decía que a su lado “no se podía concentrar”. A pesar de ello hablaba mucho con M.G. Decía que le interesan mucho los temas de igualdad entre hombres y mujeres.

**Alumna V.A.**-15 años, se sentaba a veces con E.D y otras con R.C. Tenía comportamientos convencionales. Participaba en las actividades de la clase, solía atender en clase pero a veces no traía los deberes. Decía al igual que R.F. que la mujer está discriminada y había que estudiar esos temas en clase.

**Alumna C.C.**-15 años, se sentaba a veces con E.D. y a veces sola. Participaba poco aunque a medida que avanzaba el curso intervenía algo más. Traía los deberes. Decía al igual que sus compañeras que los temas de igualdad son muy importantes.

**Alumna A.M.**-15 años, se sentaba sola pero hablaba con sus compañeras de la clase. A veces se distraía. Hacía habitualmente los deberes y tenía un cuaderno muy ordenado. Antes de emitir un juicio sobre algo esperaba a conocer la opinión de E.S. Se mostraba amable y educada con todo el mundo.

Como se puede observar había gran diversidad en el grupo de referencia: un subgrupo de chicas “convencionales”, otro subgrupo de chicas “rebeldes”, destacando E.S. y M.G. por su agresividad e indisciplina y M.C. y J.C. por su interés por los estudios. A lo largo de la descripción de las sesiones se proporcionan algunos datos que ayudarán al lector a hacerse una idea más precisa de la personalidad de los y las adolescentes del grupo de referencia.

En lo que se refiere a sus actitudes con respecto a la igualdad encontramos grandes similitudes. Los cuatro chicos de la clase, independientemente de su personalidad y rendimiento cognitivo, realizaban constantemente bromas machistas y homófobas. Las chicas, por su parte, aparentaban actitudes más tolerantes aunque se detectaron numerosos estereotipos en su forma de pensar. Lo cual coincide con las conclusiones sobre los estudios de género que se han realizado en el ámbito educativo. Los chicos y las chicas han de representar una función que la sociedad les asigna. Ni chicos ni chicas consideraron importante, en un primer momento, la temática abordada en las unidades, como se mostrará en la descripción de las sesiones. Esto dio lugar

a ciertos conflictos en la clase. En definitiva, eran diferentes, pero su actitud demostraba que les habían educado en los mismos prejuicios.

Los alumnos y alumnas partían de cero. No habían realizado experiencia alguna en cursos anteriores con respecto a la igualdad, salvo una pequeña excepción. La tutora del grupo había dicho a la profesora que el año anterior había leído un texto en clase sobre el origen de la celebración del día 8 de marzo como día internacional de la mujer trabajadora. El alumnado no se acordaba. Las actividades en la hora de tutoría “no son importantes”, nadie les había evaluado sobre ello ni se habían explicado otros temas que hicieran referencia a la historia de la mujer y mucho menos a la historia de la homosexualidad. Si el profesorado no da importancia a estos temas, ¿Por qué habría de hacerlo el alumnado?

#### **1.4. Metodología.**

Aparte de las consideraciones metodológicas expuestas en el capítulo anterior había que tener en cuenta aquellos aspectos incluidos en el Proyecto Educativo de Centro que eran las siguientes:

- Partir del nivel previo del alumnado. Evaluación inicial.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- Proporcionarles situaciones que les permitan actualizar sus conocimientos.
- Motivar al alumnado.
- Promover la interacción en el aula.
- No abusar de la exposición aseverativa.
- Dar al alumnado la posibilidad de llevar a cabo sus propias investigaciones a través de trabajos individuales y en grupo para reforzar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Reforzar los aspectos prácticos del aprendizaje. Fomentar la crítica constructiva.
- Planteamiento de una estructura clara en los contenidos.
- Variedad de actividades y estrategias.

El proyecto tenía en cuenta estas pautas metodológicas. Se iniciaría con actividades para detectar los conocimientos previos. A través de las preguntas y debates se pretendía averiguar el grado de construcción de aprendizajes significativos; se les propondrían trabajos de indagación para que actualizaran sus conocimientos; se promovería la interacción en el aula procurando que las exposiciones no fueran muy largas y se fomentaría la crítica constructiva. Los contenidos se expondrían cronológicamente y se llevarían a cabo actividades variadas.

Por otra parte, en el departamento no se definía una línea metodológica única y cerrada, sino una serie de opciones múltiples y complementarias. Las estrategias específicas que iban a adoptarse se describen a continuación:

Teniendo en cuenta que se disponía de tres horas semanales para impartir la materia de Ciencias Sociales, se pensó que uno de esos periodos lectivos podría dedicarse al desarrollo de las unidades. El martes era buen día, puesto que el aula de informática estaba disponible y además se trataba de la primera clase de la mañana, con lo que se podría obtener un buen rendimiento por parte del alumnado.

No todas las sesiones se desarrollarían en esta aula, buena parte de ellas tendría lugar en el aula habitual de clase. Por ejemplo, las sesiones dedicadas a evaluación, realización de debates, exposición de trabajos de investigación, etcétera. También se preveía la posibilidad de ocupar algún día la sala de vídeo para analizar un documento audiovisual sobre la materia. De esta forma, un martes de cada semana, durante los dos primeros trimestres, sería suficiente para llevar a cabo este proyecto. Al menos, se podría conseguir una primera toma de contacto con los temas propuestos y sería suficiente para extraer conclusiones.

Las sesiones en el aula de informática se dividirían en dos partes, en primer lugar se proyectaría la presentación, se explicaría y resumiría. Para asegurarnos de que pudieran repasar los contenidos, se les dictaría un resumen que copiarían en su cuaderno de clase. En la segunda parte de la sesión se realizarían las actividades. Dada la extensión de las unidades y el nivel al que íbamos a dirigirnos, serían necesarias al menos dos sesiones para cada unidad didáctica.

En la primera se realizarían las tres primeras actividades de la unidad correspondiente y en la segunda los dos últimas, considerando que al menos cinco minutos de la segunda sesión serían imprescindibles para consolidar los aspectos básicos de la presentación. Hay que tener en cuenta que estas actividades se han ido elaborando siguiendo el orden de las diapositivas. Las primeras, por tanto, corresponden al bloque inicial y podían resolverse, aunque no se hubiera explicado la totalidad de la presentación.

Esta planificación se adoptó por tratarse de alumnado de quince años, dado que no parecía factible que pudieran seguir un discurso teórico de más de veinte minutos de duración. Por tanto, se compaginaría con la realización de las actividades. El desarrollo de las sesiones marcó un ritmo algo diferente, como explicaremos.



En cuanto a los agrupamientos, la previsión era la siguiente: el alumnado se distribuiría en forma de herradura en la clase habitual durante la realización de debates y puestas en común. En los controles de evaluación se situarían de uno en uno y las mesas colocadas en fila. En las sesiones del aula de informática, en principio, lo más adecuado es que se dispusieran de dos en dos o incluso tres en los ordenadores. Al ser un grupo poco numeroso, se disponía de un ordenador para cada uno, pero se pretendía cierta colaboración en la realización de actividades. En todo caso, se dejaría al alumnado cierta libertad a la hora de colocarse en el aula. Durante la proyección de diapositivas mantendrían las mismas posiciones.

## **2. Descripción de lo acontecido en el aula. La doble perspectiva profesora-alumnado.**

Se ha explicado cuál era el plan de trabajo, ahora corresponde narrar lo que realmente ocurrió dentro del aula. Pero sólo se puede hacer desde dos puntos de vista: el de la profesora y el del alumnado, puesto que no había allí nadie más.

### **2.1. Iniciación.**

En este apartado se transcriben las cuestiones más significativas anotadas por los alumnos y alumnas en el cuaderno de rotación tras el relato de la profesora. Se ha considerado pertinente incorporarlo en el discurso por no ser demasiado largo. Se ha respetado básicamente la redacción de los y las adolescentes, recortando algunas cuestiones que no tenían interés ni relación con la cuestión que nos ocupa.

Veamos lo que sucedió los martes a primera hora de la mañana durante el primer y segundo trimestre del curso.

#### **Primera sesión**

Durante la primera sesión se les pasó la prueba inicial sobre contenidos básicos de las unidades didácticas que se detalla en el apartado 3.1.1. (resultados de evaluación). No estaban avisados y al principio se quejaron mucho. La profesora les dijo que no era más que una prueba para comprobar sus conocimientos sobre ciertas cuestiones y les advirtió que dicho control no iba a ser calificado. No obstante, se tendría en cuenta el esfuerzo realizado al intentar contestar. Varias alumnas dijeron que la prueba les parecía muy difícil a lo que la profesora contestó: “Es normal que no sepáis muchas respuestas, pero debéis intentarlo”. Algunas preguntas necesitaron

aclaración, por ejemplo el concepto de “estereotipo” hubo de ser explicado varias veces. No sabían exactamente cuáles eran las minorías sexuales, por ello fue necesario especificar que se trataba de personas homosexuales, bisexuales o transexuales.

Cuando leyeron las primeras preguntas sobre homosexualidad, inmediatamente los chicos empezaron a hacer chistes al respecto, las alumnas lo tomaron con mayor naturalidad.

A los quince minutos M.G. y E.S. entregaban el examen, la profesora les sugirió que pensasen algo más, pero insistieron en terminar aduciendo su falta de conocimientos. El resto de la clase tardó algo más en acabarlo, una media hora aproximadamente. Mientras escribían, J.C. señaló: “Yo conozco a varias mujeres importantes, por ejemplo Juana de Arco, pero no me acuerdo a qué época pertenece”. Hubo un momento en el que la profesora tuvo que poner orden porque los que habían acabado molestaban. Se trataba de un examen y debían comportarse como en cualquier otro. M. C. (compañero de J.C.) escribía sin parar, J. V. miraba hacia el techo y C. R. y R. F. no parecían entender las preguntas. Sobre los resultados de esta prueba se tratará en el apartado de evaluación (7.4).

En la segunda parte, aprovechando la introducción que había supuesto la prueba de conocimientos, se realizó un debate que duró aproximadamente treinta minutos. El alumnado se colocó en “herradura” a instancias de la profesora, que asumía la función de moderadora. Se iba a realizar un debate en torno a varios temas relacionado con objetivos del proyecto didáctico. Las opiniones poco a poco fueron fluyendo. Al principio el grupo de los chicos se colocó enfrente del de las chicas, pensaban que era un enfrentamiento. A medida que avanzaba el debate se dieron cuenta de que los puntos de vista convergían independientemente del sexo. A continuación se transcribe lo que se dijo y se hacen algunas reflexiones:

**Profesora-**Habéis contestado a unas preguntas sobre la situación de las mujeres y las personas homosexuales en otras épocas y en la actualidad. El tema del debate que vamos a iniciar va a ser precisamente la discriminación de esas personas.

**Alumno D.S.-** ¿Por qué quieres hacer este debate?

(El alumno con su pregunta demuestra que no suele ser muy habitual en clase la realización de debates sobre estos temas).

**Profesora-**Porque me interesa mucho saber qué pensáis sobre estas cuestiones y si tenéis suficiente información ¿Creéis que las mujeres han estado discriminadas a lo largo de la historia?

**Todo el grupo-**Sí, sí claro.

**Profesora-**¿Por qué pensáis esto?

**Alumna E.S.** (tenía todo el rato levantada la mano)-Pues porque sí, porque las tenían sólo para hacer las cosas de casa y para tener hijos. Murmullo general.

Generalmente las alumnas suelen realizar este tipo de observaciones. Se sienten directamente afectadas y muestran gran énfasis cuando hacen este tipo de comentarios.

**Profesora**-¿Estáis de acuerdo?

**Alumno D.S.**-Sí, la mujer también está discriminada en la actualidad.

**Profesora**-Vale, pero recuerda que estamos refiriéndonos a la época anterior a la Revolución Francesa.

**Alumno D.S.**-Yo pienso que también en otras épocas su situación era mala.

Silencio

**Profesora**-Y entonces, ¿No había ninguna que se librara de esa situación?

**Todo el grupo**-¡¡Las reinas!!

**Alumna E.D.**-En Egipto, las faraonas.

El desarrollo de la historia de las mujeres célebres ha llegado hasta el currículum. Sin embargo, no se conoce la historia de las mujeres de otros grupos sociales.

**Alumno J.C.**-Yo he oído decir que las Amazonas encerraban y mataban a los hombres.

**Alumno M.C.**-Y los vascos, allí en el norte, las mujeres mandaban.

Les llaman la atención historias como esta porque son la antítesis de lo que perciben a su alrededor.

**Profesora**-Quieres decir que era una sociedad matriarcal. Bien ¿Y en la época de los Reyes Católicos, el tema que explicábamos el otro día? ¿Recordáis alguna mujer importante?

**Todo el grupo**-Isabel.

**Alumna V.A.**-Y también Cleopatra.

**Alumna E.D.**-Eso ya lo he dicho yo antes.

**Alumno C.R.**-Y Juana de Arco, me suena ¿De qué época era?

De nuevo recuerdan a mujeres destacadas.

**Profesora:** ¿En Castilla hubo otras reinas? ¿No?

**Todo el grupo**-Sí, pero no nos acordamos de los nombres.

**Profesora**-Sólo os referís a mujeres privilegiadas, pero y las mujeres de los grupos desfavorecidos, ¿Aportaron algo al desarrollo social?

**Alumna R.C.**-No, porque sólo trabajaban dentro de la casa y no podían salir.

**Profesora**-Parece ser, entonces que estáis de acuerdo, chicos y chicas en que sólo una minoría de mujeres privilegiadas tenía poder, ¿Cómo pensáis que se había llegado a esta situación de discriminación?

**Alumno J.C.**-Pues por la sociedad, que era retrógrada.

Lo dijo como si se tratase de algo que corresponde al pasado.

**Alumnas V.A., C.C. y R.C.** (tranquilas)-La religión también tenía la culpa.

**Profesora**-¿Todas las religiones y en todas las épocas?

**Todo el grupo**-Sí.

**Profesora**-¿Pensáis que las personas homosexuales han estado oprimidas?

**Todo el grupo**-Sí, claro.

**Alumno C.R.** (en tono de broma)-¡No me extraña como son tan raros! Identifican homosexualidad con algo antinatural y extraño, no son conscientes de que el grupo no es tan minoritario.

**Profesora**-¿Por qué dices raros y no raras? ¿Es que no había mujeres homosexuales?

**Alumno C.R.**- (con tono de indiferencia) Sí pero menos.

La homosexualidad femenina se ignora.

**Profesora**-Cambiando de tema, ¿Sabéis qué significa sexismo?

**Alumna V.A.**- Sí, que los hombres se crean superiores.

**Alumna E.S.**-Es lo mismo que machismo.

Risas entre las chicas y silencio entre los chicos.

Identifican sexismo con machismo.

**Profesora**-¿Y feminismo?

**Alumno D.S.**- “Un movimiento en el que las mujeres quieren ser superiores a los hombres”.

La identificación de feminismo con hembrismo se ha detectado con frecuencia a lo largo de las observaciones.

**Grupo de las chicas**-¡Eso es lo que tú piensas, a las mujeres las han tratado mal, siempre en casa sin poder estudiar ni trabajar!

Las chicas reaccionan ante este tipo de comentarios como si se tratase de algo personal.

**Profesora**-Habéis dicho antes que, al igual que las mujeres, las personas homosexuales han estado discriminadas y oprimidas.

Antes de terminar la frase C.R. interviene de nuevo

**Alumno C.R.**-“¿Sabes que hay un profesor en el otro instituto que es gay. Va con ropa de colores. Es novio de la otra profesora de inglés.”

Aquí aparece el estereotipo de que las personas homosexuales visten de una determinada forma. El comentario: “es novio de la otra profesora de inglés” demuestra que la homosexualidad se percibe, pero no se acepta. No admiten que esa persona no puede sentirse atraído por personas de sexo contrario.

**Profesora**-“No debemos hablar de personas que no están aquí, además si, según tu opinión, ese hombre es gay, ¿No te parece extraño que tenga novia? A lo mejor es sólo su amiga”.

**Grupo de las chicas**-“No, no es su novia, van juntos a todas partes.”

**Alumna E.S.**-“Hay una chica en tercero que es lesbiana”.

**Profesora**-“No quiero que habléis de nadie más, no está bien, además nos estamos desviando del tema”.

**Alumna E.S.**-“Claro, como tú eres normal”.

**Profesora**-“¿Qué quieres decir con normal?”.

El alumnado asimila las categorías normal o no normal que están presentes en el currículum oculto.

**Alumna E.S.**-“Pues que no eres lesbiana”.

**Profesora**-“¿Cómo lo dices tan segura? ¿Te he hablado yo de mi orientación sexual?”

**Todo el grupo**-(Risas), ¡No!, pero eso se nota”.

Se trata de otro estereotipo puesto que hay muchas personas homosexuales que han pasado por ser heterosexuales. Lo que cuesta es admitir la homosexualidad. Incluso en los casos más evidentes hay una tendencia a negarlo y frivolarlo.

**Profesora**-“¿Creéis que se nota siempre o es algo que se pueda ocultar?”  
**Alumna M.G.**- (rebelde)-“Hay algunos a los que no se les nota”.

M.G. tiene mayor conciencia de la realidad que sus compañeros y compañeras.

**Profesora**-“¿Cuándo pensáis que comenzaron los primeros movimientos por la lucha en defensa de la igualdad?”.

**Alumno M.C.**-“En la Revolución Francesa”.

**Alumna E.S.**-“En el siglo XX”.

**Profesora**-“¿Sabéis cuando empezaron a organizarse movimientos para la liberación homosexual?”

**Todo el grupo**-“No”

**Alumna M.G.**-“El día del orgullo gay, pero no sé cuando es”.

No consideran la lucha por la liberación como algo serio sino como un espectáculo. Recuerdan las noticias de la televisión.

**Alumno C.R.**-“Yo creo que también en la Revolución Francesa, como las mujeres, pero no han conseguido nada”.

Lo dice con tono firme, como si estuviera convencido de que es inútil que sigan intentándolo, y él no parece partidario de sus reivindicaciones.

**Alumna E.D.**- (enfadada)-“Los chicos siempre estáis insultándolos y llamándolos maricones; son personas como las demás; las chicas somos más tolerantes, lo entendemos mejor”.

Es una idea errónea, la tolerancia no depende del sexo.

**Alumna V.A.**-“Sí, pero yo no estoy de acuerdo en que adopten niños”.

Hablan de igualdad y se consideran tolerantes pero en la práctica reproducen el fuerte rechazo que existe en la sociedad. Existe gran desconocimiento en torno a la adopción, opinan según la información que les llega a través de los medios, reproducen las conversaciones de las personas de su entorno.

Si tuvieran más información quizá cuestionarían esas opiniones. Durante mucho tiempo las personas homosexuales han adoptado y criado a sus propios hijos siempre y cuando no declarasen su verdadera orientación, pero eso pocas veces se les ha contado.

**Alumno C.R.**- (riéndose)-“Lo que tenían que hacer sus padres era enderezarlos, cuando son pequeños”.

**Alumnos M.C. y J.C.**-Se ríen.

Consideran que la orientación sexual se puede cambiar, “curar” sería la palabra empleada por los científicos del siglo XIX. Como puede observarse en el comentario de C.R. prevalece la idea de la enfermedad mezclada con la de inmoralidad.

**Alumna J.V.** (despistada)-“Yo creo que hay más chicos que chicas homosexuales, yo conozco a más”.

Como ya se ha señalado, el lesbianismo se ignora.

**Profesora**-“Bueno, ya reflexionaremos sobre todas esas cuestiones, pero ahora, me gustaría que terminéis el debate dando vuestra opinión”

sobre la situación en la actualidad, en el mundo del trabajo, en la sociedad en general”.

**Alumna E.D.**-“Las mujeres viven mucho mejor que antes, aunque yo creo que les cuesta más encontrar un trabajo. Los homosexuales tienen problemas, la gente mayor no los acepta”.

Lamentablemente el rechazo es general, no sólo de la “gente mayor”.

**Alumno J.C.**-“Los hombres también tienen problemas en el trabajo, pero es que una mujer no puede ser albañil”.

No hay ninguna razón por la cual una mujer no pueda trabajar en la construcción. De hecho, en periodos de escasez de mano de obra masculina las mujeres han sido utilizadas para las más diversas tareas.

**Alumna V.A.**-“Eso lo dices tú. Una amiga de mi madre trabaja en las obras”.

V.A. defiende su postura ofendida.

**Alumno M.C.**-“Pero lo hará peor porque no tiene fuerza”.

**Alumno C.R.**-“Algunas chicas no quieren trabajar porque ya tienen al marido para eso”.

C.R. expresa con su opinión el machismo más recalcitrante. La mujer no debe trabajar porque eso podría suponer una cierta independencia con respecto al marido. A cambio debe permanecer en casa y cuidar de la familia.

**Profesora**-“Y en cuanto a las tareas de la casa ¿Los hombres y mujeres participan por igual?”.

**Alumno M.C.**-“Mi padre, a veces, va a por el pan y hace la compra”.

No se trata sólo de ayudar sino de que el hombre asuma las mismas responsabilidades que la mujer en las tareas del hogar. Eso está muy lejos de ser una realidad, por eso, cada vez que un hombre hace algo relacionado con el trabajo doméstico es sobrevalorado socialmente.

**Alumno D.S.**-“Yo a mi padre no lo veo casi porque trabaja fuera y llega muy tarde por la noche. Mi madre no trabaja y por eso hace las cosas de la casa”.

**Alumna V.A.**-“A las mujeres se las da mejor hacer las camas y la comida. Los niños siempre prefieren estar con nosotras”.

Una vez más aparece la idea de que la mujer está más cualificada para desempeñar determinadas tareas. Según los estudios, esta idea la tienen tanto los chicos como las chicas como ya señalábamos en el apartado de predisposición de los y las adolescentes en torno a las cuestiones de género en el capítulo tercero.

**Alumno J. C.**-“Eres una feminista”.

Vuelven a la confusión de feminismo con hembrismo.

**Fin del debate tocó el timbre**

Como puede observarse, la profesora tuvo que intervenir constantemente porque les costaba exponer sus ideas o se desviaban de la cuestión fundamental. A veces, más que un debate parecía una entrevista grupal. La razón era su falta de hábito, por eso había que empujarlos constantemente a intervenir. Como veremos en las siguientes sesiones se iniciaban discusiones espontáneas en torno a los temas que se iban a plantear. Solían intervenir a

destiempo, sin protocolos, se interrumpían unos a otros cuando hablaban, no respetaban los turnos de palabra. A pesar de ello, sus comentarios habían sido bastante significativos.

Al final de la clase la profesora les explicó, rápidamente, que les proporcionaría un cuaderno y cada uno de los alumnos o alumnas sería el responsable de anotar lo acaecido durante las sesiones de los martes (todavía no se les había explicado lo que estaba previsto para ese día). La responsabilidad de esta actividad sería compartida pues se seguiría el orden de lista para asignar esta función. Esta idea les motivó, pues en líneas generales el grupo era bastante participativo aunque luego, como veremos, apenas realizaba observaciones.

La primera alumna de la lista se quedó con el cuaderno porque ya había sonado el timbre y realizó las primeras anotaciones. La profesora le había sugerido que pusiera algo con respecto a las actitudes de sus compañeras y compañeros y también las de la profesora.

### **Alumna E.D.**

“Hoy hemos realizado un examen inicial. Han caído preguntas sobre la aportación de la mujer, mujeres importantes, asociaciones que la defienden y sus derechos. También la situación de los homosexuales en el mundo actual y en la Antigüedad. Los alumnos aunque no se ha dado la materia han intentado responder a las preguntas. Los alumnos han tomado una actitud a veces negativa y la profesora se ha enfadado un poco.

Después nos hemos sentado en semicírculo para realizar un debate sobre la discriminación de la mujer, el progreso de ésta en la sociedad. Las chicas de la clase hemos defendido nuestros derechos como mujeres, al contrario, los chicos han contradicho nuestras ideas y opiniones. El punto en el que se ha alcanzado una discusión ha sido cuando Sofía nos ha preguntado por la definición de “feminismo”. El comportamiento de los alumnos ha sido aceptable aunque podían haber colaborado un poco más.”

Se aprecia que E.D. está preocupada por la disciplina del aula. Se detecta en ella una actitud positiva. Como puede observarse E.D. considera el debate feminista como un “enfrentamiento” con los chicos. En cuanto a la disciplina E.D. deja muy claro en su comentario que sólo los chicos “se portan mal”. Aunque las chicas hagan lo mismo, casi siempre se atribuye a los chicos la mala conducta

## Segunda sesión

El martes siguiente se les explicó que se iban a trabajar unas unidades didácticas complementarias del libro de texto, y que era necesario ir a la sala de Informática. El alumnado puso mucho interés en un primer momento, puesto que todo aquello que se sale de la rutina los motiva a priori. Se repitieron varias veces las pautas de trabajo. Se dijo que las unidades didácticas se iban a desarrollar el martes, por lo cual ese día tenían que traer otro material diferente del habitual, a saber: cuaderno para las actividades y otros recursos propuestos a lo largo del desarrollo de las sesiones. Cada uno de ellos iba a hacer las actividades en su cuaderno.

Se enumeraron, a grandes rasgos, los objetivos de las unidades didácticas, poniendo el acento en la importancia de los contenidos incluidos en ellas. Todo se hizo recordándoles que los contenidos eran muy importantes con vistas a la superación de las pruebas de evaluación. La experiencia demuestra que lo no calificado pierde importancia, así se dejaba claro desde el primer momento que estos contenidos eran de igual “categoría” que cualquiera de los otros.

Ese mismo día se organizaron los grupos para realizar los trabajos de investigación: El dossier informativo fue encomendado a E.S., V.A., J.V. y A.M., el reportaje fotográfico sería realizado por E.D., C.C., R. C. y D. S. Del listado de personas importantes en la historia se encargarían E.V., M.G., R.F. y por último las anécdotas sobre casos de discriminación serían recogidas por J.C., M.C. y C.R. Todos querían realizar el reportaje fotográfico, pero había que repartir las tareas.

### Alumna C.C.

“La profesora nos ha explicado lo que vamos a hacer en el aula de ordenadores. J.C. no hacía más que preguntar qué de que iban a ser los temas y M.C. ha dicho que no eran temas importantes. M.C. es un poco machista ya nos hemos dado cuenta. La profesora nos ha preguntado si nos parecía bien que hiciésemos estas actividades y hemos contestado que sí, aunque E.S. ha dicho que no deberían preguntarnos nada de esto en los exámenes.

Después Sofía ha explicado los trabajos. Todo el mundo quería hacer las fotografías, pero nosotras se lo habíamos dicho primero. M.C. y J.C. decían que su trabajo era muy difícil, se han enfadado porque C.R. no les va a ayudar a hacerlo.”

Aquí ya empiezan a apreciarse las reticencias a que estos temas se aborden de forma sistemática como cualquier otro. E.S. se niega a responder



preguntas sobre esto en los exámenes y M.C. afirma claramente que estos temas no son importantes. C.C. ha transcrito lo que había oído. C.C. suele hacer caso a las indicaciones de la profesora. Piensa que el hecho de hablar de mujeres les va a enfrentar con los chicos.

## **2.2. Desarrollo de las primeras unidades didácticas.**

Ya estaba todo preparado para empezar.

### **Tercera sesión**

La tercera sesión tuvo lugar en el aula de Informática. El alumnado se alborotó al cambiar el entorno de trabajo habitual. Manifestaron actitud de desinterés como suele suceder con las actividades alternativas; ya se ha mencionado que las consideran algo “secundario”. La situación se complicó porque algunos de los ordenadores no funcionaban, con lo cual se produjo aún mayor revuelo. Se dictaron algunos fragmentos que aparecían en las diapositivas para que tuvieran la información copiada en su cuaderno.

Se detectaron algunas actitudes negativas, por ejemplo M.C. al comenzar se quejaba: “¿Otra vez vamos a hablar de mujeres?” Y no habíamos hecho más que empezar. Por otra parte el grupo de E.D. aprovechaba para consultar internet por lo que fue necesario recordar que ya había comenzado la clase y era necesario concentrarse. M.G. dijo: “Ah ¿Pero hay que copiar y hacer las actividades?”

Después de diez minutos se logró el silencio, a medida que se avanzaba en la unidad querían intervenir para dar su opinión, se trataba de una estrategia para no trabajar. Se les recordó que no era el momento de debatir y que si no se hubiera perdido tanto tiempo al principio, se podría haber hecho algún inciso. Mientras tanto J.C. encargado del cuaderno de rotación copiaba también información de las unidades, mientras las observaba a través del proyector. En los últimos cinco minutos se proyectaron las actividades de la primera unidad y aunque no las practicaron individualmente las iban respondiendo en grupo. En general, conocían las respuestas por lo que, a pesar del desorden, algo habían aprendido.

### **Alumno J.C.**

“Hoy hemos ido a la sala de Informática y allí la profesora nos ha explicado con una proyección en power point la historia de la mujer hasta el siglo XVII. Desde la Antigüedad la mujer aparece ligada a la fertilidad y a la abundancia. Ha habido mujeres importantes en estos tiempos: las Amazonas, reinas guerreras, sacerdotisas coreanas, griegas

y egipcias...El pueblo hebreo no tenía sacerdotisas. En todo este tiempo el hombre es el que más ha influido en la política. En Grecia y en Roma las mujeres estaban muy discriminadas hasta la llegada del cristianismo aunque luego en la Edad Media su situación empeoró.

Nuestro comportamiento no ha sido muy bueno; las chicas se han portado mejor. Somos un poco infantiles. Al final entre todos hemos hecho unas preguntas colectivas sobre el tema dado. Las actividades se deberían hacer con el ordenador pero no ha dado tiempo y se han contestado mirando en el proyector.”

J.C. demuestra con su comentario que le interesan los contenidos impartidos. A J. C. le gusta mucho leer, tiene por costumbre hacer preguntas sobre todo demostrando curiosidad. Se observa como también J.C., al igual que las chicas, está convencido de que “las chicas se portan mejor” cuando hay alumnas como M.G. y E.S. que han tenido conductas similares a las de los chicos.

#### **Cuarta sesión**

Durante la cuarta sesión se proyectó la presentación correspondiente a la segunda unidad: Persecución y rechazo. Concepción de la diversidad afectivo-sexual hasta el siglo XVIII, en la que se analiza la situación de las personas homosexuales desde la Antigüedad hasta el inicio de la Edad Contemporánea. Nos adelantamos una sesión con respecto a lo previsto porque no parecía conveniente realizar de nuevo las actividades de la primera unidad. Se explicó la diferencia de unas culturas y otras en cuanto a tolerancia y aceptación. Se insistió especialmente en el momento histórico en el que se forjaron los estereotipos que han llegado hasta nuestros días.

El alumnado parecía interesado. J.C. preguntaba constantemente. Al citar personajes históricos homosexuales, algunos se extrañaban. No están acostumbrados a que les muestren modelos positivos: Miguel Ángel, Leonardo, Julio César, Platón, entre otros. Prestaron atención. Como los contenidos eran extensos, no dio tiempo a realizar las actividades correspondientes de la unidad. D.S. se dedicó a realizar comentarios homófobos. Sabía que eso molestaba a las chicas y a la profesora.

#### **Alumno M.C.**

“Hoy hemos vuelto al aula de Informática y hemos seguido con las unidades didácticas. La actitud de los alumnos ha sido un poco pasiva aunque se puede decir que fue bastante aceptable. Hemos tratado la discriminación de los homosexuales a lo largo de la Historia. La profesora se ha enfadado porque uno de los chicos se ha metido con los homosexuales.

No sabíamos que había tantos genios que fueran homosexuales, aunque algunos pensamos que la profesora exagera, yo creo que no habría tantos.”

M.C. refleja la idea dominante, al decir “yo creo que no había tantos”, de que la homosexualidad es una rareza y algo muy poco común. A fuerza de recibir mensajes que valoran negativamente la homosexualidad le cuesta mucho asociarlo a personajes que han pasado a la historia como seres excepcionales. No obstante, M.C. ha mostrado mucho interés a lo largo de la proyección.

### **Quinta sesión**

En esta sesión se realizaron las actividades correspondientes a las dos primeras unidades con más detenimiento. Los alumnos y alumnas se distribuyeron de dos en dos en los ordenadores aunque preferían ir viéndolo en la pantalla del proyector. M.C. se sabía prácticamente todas las respuestas y algunas chicas se enfadaron porque no les daba tiempo a responder antes que él. Como hablaban, al final se convirtió en una actividad de grupo. Se ayudaban entre sí con las respuestas. En líneas generales, les resultaron bastante sencillas. Recordemos que estas actividades habían sido planteadas como un repaso de los contenidos de las presentaciones. Estos ejercicios les sirvieron para recordar los nombres de algunos personajes femeninos importantes en la Historia, aprender el concepto de misoginia, conocer el origen de la discriminación, los estereotipos que perduran en nuestras sociedades y los momentos históricos de mayor opresión. Les gustó bastante el formato de las actividades y preguntaron cuándo íbamos a volver al aula de Informática.

No hubo ningún comentario sexista u homófobo aunque se apreciaba que algunos alumnos como D.S. no lo estaban tomando en serio. V.A. y E.D. iniciaron un debate paralelo sobre la adopción de hijos por parte de parejas homosexuales.

Todo estaba tranquilo. Las sesiones transcurrían con normalidad. El ajetreo del primer día se había superado.

### **Alumna R.C.**

“Hemos venido al aula de Informática y la profesora nos ha mandado unas actividades relacionadas con la mujer. Los ejercicios son muy entretenidos, los podemos ver a través del proyector y en nuestro ordenador. Es mejor hacerlos todos juntos, mientras los vemos en el proyector.

D. S. se está portando mal, se ríe porque el tema no le interesa. Las actividades son de la mujer en la Antigüedad. También hay otro ejercicio de la mujer en la época de Jesús y otro en la Edad Media. Nos sonaban los nombres de las mujeres pero no sabíamos su profesión. Sofía nos ha dicho que al hacer las actividades recordaremos mejor a esas mujeres.

Hemos aprendido que en algunas culturas de la Antigüedad, la homosexualidad no estaba perseguida y era aceptada. Hemos hecho un puzzle de una obra de arte de Miguel Ángel. Miguel Ángel era homosexual y lo decía. Sofía ha dicho que en Florencia, en el Renacimiento no era una vergüenza decirlo. V.A. y E.D. se han puesto a hablar de homosexuales y de que si estaba bien que adoptaran niños o no. La profesora les ha dicho que no discutieran.

Nos hemos portado más o menos bien menos en algún momento en que hemos hablado. Hemos participado en todas las actividades, los chicos también.”

R.C. incluye algunos contenidos de la unidad en su comentario lo que demuestra que está interesada. Su aportación es fundamentalmente descriptiva.

### **Sexta sesión**

Ese día se proyectó la presentación correspondiente a la tercera unidad didáctica: aportaciones femeninas a partir del siglo XVIII. Se explicó el concepto de feminismo y las ideas falsas que hay con respecto a dicho concepto. Las chicas valoraron muy positivamente la lucha de las mujeres durante la Revolución Francesa y también en las colonias americanas durante el periodo de emancipación. C. R. no tenía ganas de copiar y dijo: “Estos temas no están en el programa así que no lo voy a copiar”. La profesora le contestó que sí estaban dentro del programa, puesto que son hechos históricos que había que conocer. La exposición continuó mientras D.S. y C.R. no paraban de hablar.

En el momento en que se estaban explicando las aportaciones de Condorcet, en relación a la educación de las mujeres, J. C. afirmó: “Condorcet dijo que la educación de las mujeres debía ser igual que la de los hombres, no dijo que se les dieran igual de bien los estudios, porque las chicas son menos inteligentes”. E.D. y V.A. se enfadaron mucho y le respondieron: “tú que sabrás, mejor estarías callado”.

Al llegar a las reformas de Napoleón, se les explicó que las leyes eran muy restrictivas para las mujeres al prohibir todo tipo de asociaciones, sin tener en cuenta la importancia que habían tenido los salones en el desarrollo

intelectual de la Francia del siglo XVIII. J.C. dijo: “Pero no negarás que Napoleón era muy inteligente, por algo tomaría esa medida”. La profesora contestó: “Bueno esas opiniones ya las expondréis en el debate, ahora vamos a continuar”. Las chicas estaban enfadadas y molestas. Finalmente no se pudo terminar la exposición aunque sólo faltaba abordar la relación entre las feministas norteamericanas y el movimiento antiesclavista. Los ánimos habían estado alterados en esta ocasión. De nuevo alguien había dicho que estos temas “no estaban dentro del programa” lo cual, en cierto modo, es cierto porque no se incluyen de forma explícita y en clase de Historia por eso no suelen oír explicaciones al respecto.

### **Alumna V.A.**

“Hoy estamos dando la unidad tres: “Aportaciones femeninas a partir del siglo XVIII”. Hemos estado en el aula de Informática, nos ha explicado lo que es realmente feminismo, ha estado dando un texto dictado.

Tratamos sobre el feminismo, que gracias a él todas las mujeres tenemos una vida mejor, si no a nuestra edad estaríamos casadas, en el instituto no nos enseñarían nada de lo que en un futuro nos sirva para valernos por nosotras mismas.

Vamos a explicar algo de la Revolución Francesa, esta época fue muy importante. Ha habido algún comentario que no ha gustado a la profesora, J. C. ha dicho que la mujer no podía ser igual y que Napoleón que era muy inteligente, hizo bien en prohibir a las mujeres reunirse. Nosotras le hemos contestado que se callase porque era un machista. La profesora no le ha dicho nada.

Sofía se ha enfadado porque C.R. ha dicho que estos temas no era obligatorio estudiarlos porque no estaban en el programa. Hoy los chicos han tenido un comportamiento inadecuado menos uno que ha sido muy respetuoso. La actitud de las chicas ha sido bastante buena.”

V.A. considera, al igual que C.C. y E.D., que el problema de la mujer enfrenta a chicos y a chicas, es muy combativa, como se deduce de sus comentarios. Ha dejado bien claro que el mal comportamiento es sólo cosa de chicos. Se siente especialmente aludida cuando se habla de la inferioridad de las mujeres. Esto les pasa a casi todas las alumnas. Los chicos, por el contrario, se lo toman a risa.

### **Séptima sesión**

El martes no fuimos a la sala de ordenadores, se realizó el segundo examen de la primera evaluación. Fue un examen oral. Se iban improvisando las

preguntas tanto de su libro de texto como de los contenidos explicados de las primeras unidades didácticas. Los resultados de esta prueba se comentarán en el apartado de evaluación, pero puede adelantarse que, salvo J.C. y M. C., que conocían todas las respuestas y las expresaban con corrección, el resto de la clase no recordaba apenas nombres de mujeres ni datos sobre los que se había insistido en las anteriores sesiones. Conocían la idea general pero no precisaban, se notaba que no habían estudiado suficientemente las cuestiones del proyecto.

#### **Alumna E.V.**

“Hemos hecho un examen oral, nos hemos puesto nerviosos porque no estamos acostumbrados y eso que la profesora nos ayudaba cuando no nos acordábamos. Los nombres de las mujeres no me salían, me he quedado en blanco. Sofía nos ha dicho que teníamos que estudiar más sobre todo los temas de la mujer que nos los sabíamos mal.”

E.D. ha tomado conciencia de que efectivamente no se sabía los nombres de las mujeres. Era seguramente la primera vez que había oído esos nombres y habría que darle más tiempo para que los asimilara.

#### **Octava sesión**

Fuimos a la sala de Informática para terminar las actividades correspondientes a la tercera unidad didáctica. Repasamos los contenidos más importantes y comenzamos los ejercicios. Se colocaron como de costumbre, de dos en dos en los ordenadores, había bastante concentración, aunque algunas chicas, cansadas por los exámenes, se distraían en ocasiones. Las actividades en las que más dificultades encontraron fueron las de recordar nombres, como había sucedido durante la evaluación del día anterior.

Se habían formado dos grupos dentro de la clase, el que asumía que debía estudiar también las cuestiones de las unidades didácticas: E.D., V.A., M.C., J.C. y el que se mostró muy crítico porque había obtenido malas calificaciones: E.S., D.S., C.R., M.G., especialmente.

Se establecieron relaciones entre lo abordado en la sesión y contenidos que impartimos en el aula de clase: Ilustración, Reformismo, Liberalismo, etcétera. Se trataba de lograr que percibieran estas cuestiones como complementarias y no como ajenas a los contenidos de Historia.

### **Alumna M. G.**

“Hoy seguimos repasando la unidad tres, la estamos viendo un poco rápido. Sofía nos ha citado unas cuantas mujeres que se impusieron, y ha explicado algo que hicieron. Hay compañeros que hacen comentarios tontos y hay bastante murmullo.

Ahora estamos adelantando materia. A continuación vamos a hacer algunas actividades. Nos han salido bastante bien, hemos apuntado el porcentaje de aciertos”.

M.G. no quiere participar, se desinteresa no sólo por las unidades del proyecto sino por la asignatura en general. Por eso sus anotaciones no aportan nada relevante, aunque parece que las actividades multimedia sí despiertan su interés.

### **Novena sesión**

Se decidió no repetir una prueba de conocimientos hasta que no hubieran adquirido herramientas para el análisis de estas cuestiones y para ello era necesario que avanzásemos algo más en el proyecto. De esta forma, se adelantó, con respecto a la planificación realizada, la proyección del DVD “La lucha por la igualdad”. Se trata de un documento que de forma sumaria explica la evolución de la situación femenina a lo largo de la historia y en el mundo actual. En él se reflexiona sobre la situación presente y las perspectivas de futuro. Servía para reforzar conceptos correspondientes al final de la época moderna y el inicio de la época contemporánea y a introducir algunas cuestiones, que se iban a abordar en sesiones siguientes, sobre el mundo actual.

D.S. preguntó, como queriendo molestar a la profesora: “¿Otra vez vamos a estudiar el tema de la mujer?”. Nadie le hizo mucho caso. Mientras, en el documento se describían episodios de violencia de género. J.C. comentó: “¡Ah sí, yo oí que en México habían matado a muchas!”. E.D. asoció algunos de los nombres que aparecían con lo estudiado en las unidades. C. R. y D. S. copiaban algunos datos sin gran entusiasmo y hacían bromas de mal gusto sobre las mujeres. V.A. J. V. y E. S. no hacían más que hablar. Aprovechan la situación, cada vez que nos trasladamos al aula de audiovisuales. La profesora les recordó que seguiría evaluando sus conocimientos sobre estos temas y que debían comportarse correctamente.

### **Alumna R.F.**

“Hoy hemos visto un DVD sobre la lucha por la igualdad, al principio se han portado un poco mal, hubo un grupillo que no callaba, en el

DVD hablaban sobre la historia de las mujeres y de algunas mujeres importantes, los chicos han hecho comentarios sobre los pechos de las mujeres.”

Puede deducirse de sus observaciones que R.F. no se ha centrado en lo importante (ha estado hablando con M.G. y no estaba concentrada). Destaca sólo lo anecdótico. No explica los temas tratados en el documental. De nuevo achaca sólo a los chicos el mal comportamiento. Se ha sentido ofendida con el comentario de los chicos, lo cual es perfectamente comprensible.

### **2.3. Segunda parte.**

Habíamos llegado a la mitad del proyecto pero aún quedaba lo fundamental.

#### **Décima sesión**

Comenzamos con los contenidos de la unidad didáctica cuarta: el nacimiento del sufragismo y la conquista de derechos hasta la segunda mitad del siglo XX. Íbamos algo adelantados con respecto a lo previsto, pero los conceptos se explicaban someramente, por lo que sería necesario volver sobre ellos en las siguientes sesiones. Como de costumbre, se proyectó la presentación en el aula de Informática y se resumieron los contenidos de las diapositivas para que los copiasen en su cuaderno. M.C., adoptando una postura de autosuficiencia preguntó: “¿Vamos a seguir mucho tiempo con estos temas? ¿Cuántas unidades quedan?”. Como ya sabemos esto no era nuevo en él. La profesora respondió a su pregunta: “creo que para Semana Santa ya habremos terminado”. J. C. por su parte dijo: “Y luego ¿Qué vamos a hacer?” “Pues terminar con los temas del libro”, le respondió la profesora.

A pesar de sus reticencias, se les veía cada vez más familiarizados con los contenidos. Todavía no se habían explicado los temas correspondientes a la Edad Contemporánea. La actitud parecía haber mejorado algo con respecto al principio de curso. La mayoría era consciente de que los contenidos constituían materia de examen porque copiaban con detalle nombres y fechas.

En esta sesión varios alumnos y alumnas enseñaron a la profesora algunos resultados de su investigación: J. C. y M. C. habían recogido anécdotas muy acertadas, habían comprendido perfectamente el objetivo del trabajo: demostrar la discriminación que todavía existe en la sociedad. C. R. que también está en el grupo, como ya se ha señalado, no había realizado ninguna aportación. Por su parte V.A. E. S. y A. M. habían recopilado



noticias interesantes, la mayoría acerca de la violencia de género y algunas relativas a personas homosexuales. E.D. y C.C. mostraron a la profesora algunas fotografías de mujeres de su familia, pero no la convencieron mucho puesto que no reflejaban situaciones de marginación u opresión, así que las animó a seguir haciendo fotografías. En cuanto al listado de mujeres y personas homosexuales en la Historia, E.V. había incluido bastante información. Puede decirse que la marcha de los trabajos era aceptable (recordemos que la fecha de entrega era al final del segundo trimestre).

La sesión terminaba y se habían explicado aproximadamente la mitad de las diapositivas de la cuarta unidad didáctica.

### **Alumna A.M.**

“En la clase de hoy hemos subido a la sala de ordenadores y seguimos dando actividades y hablando de la mujer. Hemos nombrado hombres y mujeres que defendían a la mujer y el derecho a que votase. Hoy la clase está tranquila y de vez en cuando hay alumnos que intervienen en el tema que se está hablando. Estamos casi todo el rato copiando la teoría que dicta la profesora.

Al principio de la clase hemos entregado información (fotos, textos,...) de los trabajos que tenemos que entregar más adelante. La profesora nos ha dicho que tenemos que pedir permiso para fotografiar a alguien.”

A.M. no hace comentarios de interés sólo describe brevemente lo sucedido en el aula, durante la clase ha estado distraída. Lo cierto es que en la décima sesión los ánimos estaban más calmados.

### **Undécima sesión**

El grupo no estaba muy concentrado porque ya se acercaban las fiestas de Navidad, a pesar de ello aprovechamos bien la hora. Se repasó la segunda parte de la unidad: feminismo y socialismo. Los chicos se sentaron juntos, separados de las chicas, como tienen por costumbre. Al tratar el tema de los totalitarismos en relación con la discriminación, J. C. demostró bastante interés por conocer qué sucedía con las personas con malformaciones físicas, suele apartarse de tema habitualmente. M. C. había cambiado de actitud, ya no se quejaba porque estudiásemos “cosas de mujeres” al darse cuenta de que estaba aprendiendo Historia. Recordaban el nombre de Feijoo como ilustrado y también el de Engels y Flora Tristán.

No pudimos terminar las actividades de la unidad por falta de tiempo, continuaríamos a la vuelta de vacaciones.

### **Alumno C.R.**

“Ahora están copiando teoría sobre la evolución de la mujer hasta el siglo XX. También se puede copiar de la pantalla. Mis compañeros se están portando bien pero Sofía se queja de que incordian algo por la llegada de las vacaciones. Después de copiar vamos a realizar unas actividades en el ordenador”. Un chico (el alumno D.S.) ha reconocido que estos temas no le gustan porque es machista.”

C.R., en su observación, recalca lo que piensa: los chicos son machistas. Da la impresión de que se vieran obligados a demostrar esa actitud. C.R. no precisa nada más, es muy escueto también cuando hacemos cualquier otro ejercicio. Recordemos que C.R. también emite comentarios machistas habitualmente.

### **Duodécima sesión**

Ya se habían acabado las navidades. Empezaba un nuevo año, pero el proyecto continuó en el lugar donde lo habíamos dejado. Se consideró conveniente repasar los contenidos de las cuatro primeras unidades para abordar adecuadamente las dos restantes. R. F. y M.G. preguntaron si tenían que tomar notas porque en otras ocasiones la profesora dictaba un resumen de las presentaciones. En este caso era preferible que atendieran.

Había silencio, aunque en ocasiones D. S. y C. R. hacían bromas machistas. La profesora les recordó que quería hacer un examen, sobre estas cuestiones exclusivamente, antes de las vacaciones de Semana Santa. E. D. y V. A. se mostraron interesadas por continuar con estos temas después de las vacaciones de Semana Santa. M. C. dijo: “Vamos a estar seis meses estudiando a la mujer y sólo tres meses para estudiar al hombre, es discriminatorio”. E.D. se enfadó y dijo: “Llevamos toda la vida estudiando sólo al hombre”.

La profesora recordó que sólo se trabajaban estas unidades un día a la semana y que no eran exclusivas de mujeres, sino también de hombres porque la igualdad era una cuestión que a todo el mundo concernía. Aprovechando el comentario preguntó: ¿Estudiais estos temas en otras asignaturas? E.D. respondió: “normalmente no, aunque a veces en Religión y en Lengua”.

Poco después E.D. y sus compañeras del grupo enseñaron a la profesora varias fotografías de las navidades donde aparecían mujeres de sus familias cocinando y sirviendo la comida a la familia. La sesión terminó y sólo había dado tiempo a repasar las dos primeras unidades.

### **Alumno D. S.**

“Hoy vamos a repasar todo lo que hemos dado sobre la mujer. Los alumnos se han portado bien, han estado en silencio mientras la profesora explicaba. Algunos de estos alumnos le han hecho preguntas sobre las dudas del tema que está dando. Un alumno ha dicho que dedicamos mucho tiempo a hablar sobre la mujer y E.D. ha contestado: llevamos mucho tiempo hablando sólo del hombre. Las chicas estaban de acuerdo con la profesora”.

D.S. da por supuesto que la profesora, por ser mujer, está de acuerdo con las chicas. Cree, al igual que algunas alumnas, que estos temas sirven para enfrentar a hombres y mujeres. Defiende con sus comentarios la superioridad de los hombres y muestra gran intolerancia hacia las personas homosexuales. Habría que saber si piensa realmente lo que dice.

### **Décimo tercera sesión**

Continuamos en esa sesión con el repaso de las unidades tercera y cuarta. M.C. y J.C. recordaban bastantes nombres y se interesaban por algunas cuestiones a pesar de sus comentarios en días anteriores. El grupo, en general, se mantuvo concentrado y por sus comentarios se deducía que iban comprendiendo mejor los contenidos. E. V. estableció varias relaciones entre los temas de su libro de texto y los contenidos del proyecto. Por eso se acordaba de que el progreso era una de las principales máximas de la Ilustración. C. R. preguntó: “¿Qué significa doble código moral?”. La profesora le dijo: “significa aceptar como buenas moralmente, conductas a unas personas y reprobarlas en el caso de otras personas, en general el código moral ha sido más duro para las mujeres”. M. C. añadió: “eso ha sido siempre así y no va a cambiar”. La profesora estaba sorprendida del repentino interés de C.R.

Al final de la clase la profesora revisó algunas noticias recogidas por el alumnado para el trabajo, E.S. contó la noticia: “En Canadá a las personas homosexuales no las dejan donar órganos porque pueden contagiar el SIDA”. La profesora preguntó: “¿Los heterosexuales no pueden tener SIDA?” “Sí” dijo J. C. “pero se contagia más fácilmente entre los homosexuales”. La profesora le preguntó: “Si necesitaras un riñón para salvar tu vida y sólo una persona homosexual te lo quisiera donar, ¿Lo aceptarías?” C. R. se reía y dijo: “espero no necesitar un riñón”. La profesora recordó que en la siguiente sesión se comenzaría con la quinta unidad.

### **Alumna J. V.**

“Hemos llegado a clase, E. D. ha encendido el proyector y Sofía nos ha empezado a explicar el programa de Jclie para poder hacer las actividades. Los chicos han hecho hoy muchas preguntas, E.S ha contado una noticia sobre donaciones de órganos de los homosexuales. Vamos muy deprisa y algunas nos quejamos de que hay que copiar mucho, es más divertido hacer las actividades. M.C. y J.C. interrumpen todo el rato, les gusta hacer rabiar a las chicas.

Sofía se ha enfadado con M. C. por hacer comentarios que no vienen a cuento. A las nueve ha llegado una alumna tarde. La profesora se ha puesto a repasar las unidades didácticas que ya habíamos dado y está ampliando brevemente los contenidos de esta mientras repasa. La profesora explica a C. R. el doble código moral. M. C. interviene haciendo un comentario machista. Los alumnos intervienen con preguntas que la profesora responde aclarando dudas. Terminamos la clase”

J.V. expresa, al igual que sus compañeros y compañeras, su malestar por tener que copiar. Si normalmente les cuesta estudiar los contenidos considerados “importantes”, imaginémoslo que les supone esforzarse en algo que es, según ellos, “intrascendente”. Por otra parte, no se da cuenta de que los comentarios de M.C. tenían mucha relación con las unidades y pese a su apariencia indiferente estaba siempre concentrado en las explicaciones.

### **2.4. Últimas unidades didácticas.**

A partir de ahora sólo quedaba terminar el desarrollo del Proyecto.

#### **Décimo cuarta sesión**

Antes de describir lo acaecido ese martes, hemos de recordar que el lunes de esta semana habían realizado el primer examen de la segunda evaluación, en él se incluyeron algunas preguntas sobre el sufragismo femenino y los orígenes históricos de la discriminación femenina, el alumnado lo había tomado con naturalidad al haber realizado ya otra prueba sobre estas cuestiones. Los resultados se detallan en el apartado de evaluación.

Cinco minutos antes de comenzar con la sesión habitual del martes, el grupo encargado del reportaje fotográfico, pidió a la profesora subir a las clases de Bachillerato a hacer fotos para el trabajo de la mujer. La profesora les había comentado que en el Bachillerato de Humanidades sólo había un chico frente a veinte chicas y en el Tecnológico tres chicas frente a dieciocho chicos.

En esta sesión comenzamos con la quinta unidad sobre la situación de las personas homosexuales en el siglo XIX y los pioneros de la lucha contra la marginación. El alumnado estuvo atento y a la expectativa, ya se iba habituando a este tipo de actividades. Fue imposible analizar con detalle todas las diapositivas por falta de tiempo.

Al recordar que en el siglo XIX se consideraba la homosexualidad una enfermedad, M. C. dijo: “Porque es verdad”. A lo que R. F. contestó: “Ya está interrumpiendo y diciendo bobadas”. La clase se aprovechó al máximo, copiaron un resumen dictado, pero ello no impidió que realizaran algunos comentarios de interés. Cuando se explicaron los castigos infligidos a estas personas no parecían escandalizarse, al menos los chicos. Sin embargo V.A., C. C. y A. M. mostraron mayor sensibilidad ante este atentado contra los derechos humanos.

Se citaron nombres de algunas personas destacadas de orientación homosexual. M. C. afirmó: “¡Sí hombre! Todos van a ser maricones”. Sin embargo, no todos los comentarios fueron de desprecio. J. C. preguntó ¿Álvaro Pombo es homosexual, no? La profesora le respondió que sí y añadió: “sí, y podemos hablar de ello gracias a él, que lo ha declarado públicamente”. Se les preguntó cuál era la razón por la que utilizaban la palabra normal al referirse a personas heterosexuales. La alumna M. G. respondió: “Claro lo normal es lo de todo el mundo y no lo otro, que es raro”. No comprendían la diferencia entre mayoritario y normal. E. D. y C. C. no estaban de acuerdo con M. C. y con M. G.

En la última parte de la clase se explicó el origen de la celebración del día del orgullo gay; ninguno lo sabía, aunque todos conocían esa manifestación. Se terminó la clase y quedaron pendientes las actividades de la unidad para el día siguiente.

#### **Alumna E.V (delegada de la clase).**

“Hemos empezado la clase acompañando a E.D. a las clases de arriba para tomar una fotografía, primero a las chicas de Humanidades, y luego a los chicos de Tecnología, para un trabajo de discriminación de la mujer. Sofía le ha dado la idea porque la mayoría de las chicas estudian Humanidades, esa foto la podían meter en su trabajo. Hoy vamos a dar la unidad cinco, la profesora hace unas preguntas y los alumnos las contestan y debaten de cada una de ellas. Ahora están copiando información sobre la homofobia en la Edad Contemporánea, las primeras reivindicaciones. Un alumno hace un comentario y Sofía lo discute. De vez en cuando hay un murmullo en la clase. Algunos chicos se ríen y Sofía se enfada porque no se están tomando en serio el tema. Hemos hablado del día del orgullo gay.”

E.V. se ha dado cuenta de que a la profesora le molesta que se frivolicé sobre el tema de la homosexualidad. El resto de los comentarios se limita a la mera descripción, no profundiza en lo acaecido durante la sesión.

### **Décimo quinta sesión**

En los primeros diez minutos se repasaron los contenidos de la quinta unidad. En general, recordaban las ideas fundamentales pero no los nombres de los personajes. La profesora les recordó que debían estudiar y aprenderse los nombres, al menos los más importantes. A continuación se iniciaron las actividades de la unidad en grupo. Se agruparon en círculo alrededor del ordenador que manejaba la profesora. El proyector se había estropeado y preferían trabajar así.

Acertaron la mayoría de las respuestas. Esto seguramente no hubiera sucedido si lo hubieran realizado individualmente, pero M. C. las sabía todas o casi todas. Tanto M.C., a pesar de sus comentarios, como J. C. demostraban gran aprovechamiento del trabajo en estas sesiones. En realidad son dos adolescentes con alto rendimiento en todas las materias.

R. F., R. C. y E. S. se alejaron del ordenador, no estaban concentradas y cuchicheaban todo el rato, aunque respondían a veces para disimular. La profesora sabía que habían decidido no trabajar y hablar de “sus cosas”.

Como sobraba tiempo, se retrocedió para repasar actividades de unidades anteriores, afortunadamente recordaban casi todas las respuestas lo que demuestra la idoneidad del método para repasar contenidos. Se apreciaba un avance en el bagaje de conocimientos, pero no era tan evidente el cambio de actitud.

### **Alumna R.C.**

“Hoy estamos teniendo problemas con los ordenadores. Daremos la teoría desde un ordenador. Nos reunimos todos en torno al ordenador. Hemos estado repasando la unidad cinco dada en la sesión anterior. Vamos a realizar las actividades de dicha unidad. Vamos a repasar la unidad una. Hoy no ha habido muchas discusiones, sólo una porque un alumno interrumpía. La clase ha sido dinámica”.

R.C. interpreta los comentarios de M.C. y J.C. como interrupciones, sin embargo, se trata de intervenciones pertinentes que hacen referencia a la materia explicada. Por lo demás no hay nada destacable en el comentario.

### **Décimo sexta sesión**

Realizamos un examen correspondiente a la segunda parte de la segunda evaluación, en él se incluyeron tres preguntas cortas relacionadas con las del proyecto didáctico: citar el nombre de algún pionero en la lucha por la liberación homosexual, explicar el significado de las siglas LGTB y escribir el nombre de la primera asociación española en defensa de las personas homosexuales.

Durante la realización del ejercicio de evaluación a M. C. se le veía preocupado al no recordar algún nombre que debía incluir en las respuestas del examen; es un alumno que hace los ejercicios perfectos, no suele dejar cabos sueltos. J. C. había estado concentrado durante todo el examen. E. D. y V. A. no se habían estudiado bien las unidades del proyecto. Preguntaron varias veces si todas las preguntas del examen valían lo mismo, convencidas de que los temas abordados en las unidades “no son tan importantes como los otros”. Por el contrario C.C., que sí había estudiado, prefería que puntuasen más “esas preguntas” y no las otras. La profesora advirtió que todas las preguntas puntuaban exactamente lo mismo porque todo lo explicado en clase es igualmente importante.

Como sobraban diez minutos de la clase, aprovechamos para leer un artículo sobre el matrimonio homosexual del presidente de la Fundación Triángulo de Valladolid; en él se recuerda que según el artículo 14 de nuestra Constitución, los españoles no pueden ser discriminados por ningún motivo y que según el artículo 36 el hombre y la mujer tienen derecho a contraer matrimonio, sin especificar con quien. En esa misma nota de prensa se recuerda que el reconocimiento al matrimonio lleva inherente el derecho a la adopción y que muchos homosexuales adoptan de forma individual dado que la ley de adopción no impide adoptar niños a personas individuales. También se señala que impedir la adopción perjudica a los menores, a los que el Estado no reconoce la doble protección legal de sus padres (Casado, 2004).

Explicar la discriminación que supone impedir estos derechos a unos adolescentes cargados de estereotipos y enormemente influidos por el rechazo social que todavía existe, es tarea casi imposible y más teniendo en cuenta la polémica que despierta el asunto de la adopción. Al terminar de leer el artículo, C.R. empezó a decir que había que evitar que los menores fueran perjudicados. J.C. y M.C. con el mismo argumento, tenían ganas de debatir. A las chicas no les dieron oportunidad de decir nada. La profesora no oyó más comentarios al respecto porque el timbre sonaba.

**Alumna A.M.**

“Hemos hecho un examen muy difícil, no nos acordábamos de los nombres de las organizaciones, pero sí acertamos lo que era LGTB. La pregunta de la Ilustración era muy larga. Luego, M.C. y J. C. se han puesto a opinar sobre el matrimonio de los homosexuales, ellos son un poco machistas. Las chicas pensábamos que si tienen derecho a casarse pero no a adoptar.”

A. M. expresa muy bien la intransigencia de los y las adolescentes. Piensan que el machismo le es ajeno, no reconocen sus propios prejuicios. Según A.M., el machismo es sólo cosa de chicos. Ya se ha visto que el resto de las chicas del grupo lo piensan también.

**Décimo séptima sesión**

Antes de comenzar la sexta y última unidad, se decidió dedicar la sesión a recordar los aspectos más relevantes de la cuarta y la quinta unidad didácticas. La profesora insistió para que pusieran más interés en las anotaciones que iban realizando en el cuaderno de rotación. Les instó a que reflejasen aspectos sobre la temática de las unidades y la actitud del grupo hacia dicha temática, ya que hasta ahora reflejaban anécdotas de su comportamiento que no eran importantes.

Como la última vez, se agrupó al alumnado alrededor de un solo ordenador, las chicas se colocaron cerca del mismo, mientras que, los cuatro chicos se alejaron. No tenían ganas de trabajar. Durante las explicaciones hubo una serie de reacciones provocadoras. Daba la impresión de que, de repente, la tranquilidad en el desarrollo de las últimas sesiones hubiera desaparecido. D. S. dijo durante las explicaciones: “Las mujeres donde mejor están es en casa cosiendo como hacían antes”. J. C. añadió: “O en la prostitución que es el oficio más antiguo del mundo”. Muchos de estos comentarios fueron realizados con el convencimiento de que la profesora no los oía.

Al recordar a Alejandra Kollöntai, como una de las primeras mujeres en ocupar un cargo político M. C. afirmó: “Las mujeres que se dedican a la política son muy masculinas, yo creo que son lesbianas”. A los chicos todo esto les hacía gracia; las chicas pidieron a la profesora que los obligara a callarse. La profesora les dijo que tenían ideas muy estereotipadas y que esas bromas no tenían gracia, también les recordó que nadie tiene derecho a hablar de la orientación sexual de otra persona, a no ser que esa persona lo haya hecho público. El ambiente estaba cada vez más revuelto, C. R. no hacía más que reírse e interrumpir.



Ya habíamos terminado de repasar la unidad del sufragismo y comenzábamos la revisión de la homofobia en la Edad Contemporánea. Como colofón y mientras se explicaba el rechazo existente en el siglo XIX hacia las personas homosexuales, D. S. interrumpió diciendo: “hay que tener cuidado porque un homosexual te puede violar en cualquier momento”. Ante esto la profesora ya no podía permanecer impasible. Le dijo: “¿De verdad piensas eso o es una broma?; claro que lo que acabas de decir no vale como broma tampoco, es una ofensa grave hacia las personas homosexuales”. Las chicas parecían disgustadas, especialmente C. C.

E. S. y M. G., a las que les gusta boicotear la clase, parecían contentas de la reacción de los chicos. A R. C. y R. F. no parecía interesarles este asunto.

Por otro lado, E. V. no comprendía por qué la profesora no era más dura con los chicos, especialmente con J. C. y M. C. Ella no entendía que, a pesar de sus comentarios, eran los que más progresaban en cuanto a la adquisición de conocimientos y en el caso de J. C. también en sus actitudes.

El grupo de las chicas “estudiosas y formales” formado por E.D. V.A. A. M. y C.C. estaba más interesadas en “quedar bien” con la profesora que en aprender, pero en realidad se apreciaba en ellas menor interés por los contenidos impartidos que en el caso de M.C. y J. C. En lo que se refiere a D. S. no se apreciaba ningún cambio en su actitud y sí en la adquisición de conocimientos. C. R., pese a su apariencia rebelde, se estaba esforzando. Sin embargo, se detectaban en él dificultades de comprensión debidas fundamentalmente a las faltas de asistencia y también a sus distracciones con D.S. durante las clases.

### **Alumna C.C.**

“Hoy hemos empezado la clase realizando los mismos ejercicios comunes para repasar las unidades cuatro y cinco. Los chicos no hacen más que interrumpir la clase con comentarios machistas y absurdos. La profesora nos ha contado algunos comentarios machistas, que dijeron en una clase de segundo de bachiller como que los homosexuales no tenían derecho a casarse. D. S. ha dicho que las mujeres donde mejor estaban era en casa cosiendo. M.C. ha dicho que las políticas son lesbianas y eso sin conocer nada de su vida.

Los chicos de la clase dicen a las chicas que deberían ir a planchar, en plan de cachondeo machista. J. C. dice que en Estados Unidos las mujeres homosexuales viven muy bien porque hay muchas lesbianas. Un chico ha dicho que la prostitución es el trabajo más honrado que existe. Otro comentario muy fuerte que han comentado es que un homosexual te puede violar en cualquier momento. La profesora me ha dicho que lo apunte”.

C.C. ha reflejado bastante bien el ánimo del grupo en estos días, está un poco ofendida con los comentarios de J.C., M.C. y especialmente de D.S. A C.C. todo esto le molesta, demuestra sensibilidad ante la discriminación. Se ha dado cuenta de la gravedad del comentario de D.S. Aunque, al igual que el resto, incluida la profesora, ella tampoco está libre de prejuicios.

### **Décimo octava sesión**

Durante ese día se terminaron las dos últimas actividades de la quinta unidad que habían quedado pendientes. Las actividades hacen referencia al tratamiento que reciben las parejas homosexuales en diferentes países. E. D. A. M. y V.A. se colocaron a un lado un poco alejadas del ordenador (una vez más falló el proyector y fue necesario agruparse). M. G., C. R. y D. S. se habían situado detrás de la profesora y hacían bromas de mal gusto sobre las personas homosexuales. M. C., J. C., E. V. y R. F. atendían a las actividades. Una de las preguntas era ¿Existe algún país en el mundo que reconozca los mismos derechos a las parejas homosexuales que a las heterosexuales? J. C. enseguida afirmó: “No hay ningún país en el mundo que reconozca los mismos derechos a las personas homosexuales que a las heterosexuales” M. C. le rebatió: “Sí, en España”. La profesora aclaró: “¡No!, aún estamos muy lejos de conseguir la igualdad”, “pero se pueden casar” respondió M. C. M.C. cree que con el derecho al matrimonio ya está todo conseguido.

Las chicas estaban un poco distraídas., J. C., sin embargo, anotaba en el cuaderno de rotación las impresiones y atendía al mismo tiempo.

Después de las actividades, iniciamos la sexta y última unidad sobre los movimientos sociales de los años setenta y la discriminación en la actualidad. Como de costumbre, fue necesario dictarles un resumen. Al explicar los diferentes tipos de feminismo, R. F. estaba muy interesada en conocer la diferencia entre uno y otro y preguntó a la profesora que con cuál estaba ella de acuerdo. Tenían ganas de debatir, pero como no quedaba mucho tiempo hasta el examen global de las unidades, la profesora no lo promovió.

Se explicó, entre otras cosas, que el feminismo socialista se preocupa, sobre todo, de la explotación económica de la mujer y se puso el ejemplo de las amas de casa, que no reciben remuneración por su trabajo. J. C. afirmó: “Yo también hago, a veces, cosas de la casa y nadie me paga y por estudiar tampoco. Además, las faenas de la casa pueden dejar de hacerse, ¡No pasa nada! Pero imagínate que un obrero no trabaja en la fábrica”. Aquí se aprecia claramente la valoración negativa del trabajo que tradicionalmente ha realizado la mujer.

La profesora siguió sin pausa, hasta llegar a la celebración en 1975 del año internacional de la mujer. M. C. preguntó: “¿Cuándo es el día internacional del hombre” a lo que E.D. respondió: “Todos los días y de la mujer sólo uno”. Como ya se ha descrito, a M.C. le gusta hacer este tipo de comentarios.

### **Alumno J.C.**

“Empieza la clase con un comentario machista por parte de un alumno, alegando que la mujer y la lógica son enemigos. La actitud en general es de pasividad parece que a nadie le importan los homosexuales y sólo tres atienden, uno de ellos se dedica a hacer comentarios homófobos, los grupos hablan en voz alta llegando a interrumpir. Cuando la profesora explicaba que 1975 era el año internacional de la mujer, M.C. ha preguntado que cuando es el año internacional del hombre. Una chica le ha contestado ofendida que todos los días son el día del hombre. Se debate también sobre el sueldo de las amas de casa, un chico y una chica se ponen a discutir por ello”.

Esta vez J.C. no ha realizado todas las anotaciones que debería, ello hay que achacarlo a que había estaba muy interesado en participar en los debates que habían surgido durante la sesión. Se aprecia durante la sesión que está atento a las explicaciones.

### **Décimo novena sesión**

Nos acercábamos al final y la profesora estaba sorprendida de haber podido llegar hasta ese punto; notaba algo extraño en el ambiente, actitudes insultantes por parte de D.S., comentarios insolentes de E.S., M.G., preocupación y nerviosismo en E.V., etcétera. Intuía que algo iba a suceder.

Por otra parte la jefa del Departamento de Historia le preguntaba insistentemente qué temas estaba dando. Ella se ocupaba del otro grupo de 4º de la ESO. La profesora le había explicado que un día a la semana iba con el alumnado a la sala de Informática para trabajar con unas unidades didácticas complementarias pero que, a pesar de ello, avanzaba adecuadamente con la programación porque aprovechaba al máximo las sesiones. Para que la persona que lea estas líneas lo comprenda, cuando a dos grupos de un mismo nivel le corresponden profesores o profesoras diferentes, el alumnado establece comparaciones. El alumnado del grupo de referencia observaba que las personas del otro grupo tenían “menos temas que estudiar”. En un principio los alumnos y alumnas habían pensado que al tratarse de un tema sobre la igualdad no era importante e incluso esto les podía servir para avanzar más lentamente en el temario que consideraban “oficial”. Ya habían

comprobado que no sólo, no iban a estudiar menos, sino que, seguramente, debían estudiar algo más.

En la décimo novena sesión se abordó la segunda parte de la sexta unidad centrada en el feminismo y los movimientos de liberación homosexual. E.S. y M.G se apartaron de su postura habitual y adoptaron una actitud insultante, como venían haciendo en las últimas clases. La profesora decidió no intervenir por el momento. El resto de las chicas se sentaron en la parte izquierda y los chicos en la parte derecha. El proyector estaba funcionando. M. C. y J. C. quisieron reanudar el debate del último día sobre las amas de casa. M. C. dijo: “he preguntado a mi madre que si le gusta estar en casa o preferiría trabajar fuera y me ha contestado que está muy bien en casa y además mi padre ya se ocupa de todo lo importante”. Lo “importante”, según su opinión, lo hacen los hombres.

Al repasar los principales problemas de la mujer en la actualidad y recordar la violencia de género, J. C. dijo: “lo que pasa es que los maltratadores tienen un problema mental”. La profesora le preguntó: “¿Estás seguro de que todos tienen un problema psicológico o simplemente son personas agresivas que consideran a las mujeres como seres inferiores?” C.R., que no suele intervenir, añadió: “Cuando se casaron con ellos ya los conocían; que no se hubieran casado”. La víctima es acusada como sucede en muchas ocasiones. E.D., V. A. y C.C. dijeron: “A lo mejor cuando eran novios no se comportaban de esa forma”. Aquí se aprecia la diferente percepción que tienen los chicos y las chicas sobre la violencia de género. Las chicas sí se ponen en el lugar de la víctima.

Los ánimos, como puede apreciarse, estaban cada vez más caldeados. E. S. y M. G. seguían sin atender; a ellas se unió R. C. La profesora temía las posibles reacciones agresivas de E.S. por su comportamiento habitual en clase. No tuvo más remedio que intervenir. “Os recuerdo que todos estos temas pueden ser materia de examen y os recomiendo por vuestro bien que atendáis”. E. S., de forma violenta, contestó: “A mí esto me da igual, yo tengo problemas personales que quiero hablar con mi amiga”. La profesora advirtió: “Eso lo solucionáis en vuestro tiempo libre, ahora estamos en clase de Historia”. D. S. dijo: “Es que la ha dejado su novio”. La profesora insistió: “¿Podré dar clase hoy?” La profesora temía no poder terminar la última parte de la unidad sobre estereotipos.

#### **Alumna E.D.**

“Hemos dedicado la clase de hoy para la historia de los homosexuales y las mujeres en las últimas décadas del siglo XX. La mayoría de alumnos están copiando excepto una alumna. Se ha discutido acerca de

la discriminación en la publicidad y una alumna ha hecho un comentario machista. Un compañero dice que el problema en la violencia doméstica es que los maltratadores tienen un problema mental, mientras que otro argumenta que las mujeres tienen la decisión de casarse con ellos y que son ellas las que deben ver las tendencias de sus maridos. La profesora se ha enfadado con M. G. porque no se toma en serio la actividad. E.S se ha pasado con la profesora”.

E.D. se había dado cuenta de la actitud agresiva de E.S. y de algunos alumnos del grupo. Por fin E.D. reconoce también en una chica la actitud machista.

## **2.5. Epílogo.**

Y llegamos al final.

### **Vigésima sesión**

Hasta ahora las sesiones se habían desarrollado con normalidad, pero la profesora detectaba que, desde el último día, algo había cambiado en el ánimo de alguno de los chicos y chicas de la clase, especialmente de E. S., D. S. M. G. y E.V. Un motín se estaba preparando. Lo acaecido en esta sesión puede parecer decepcionante; sin embargo, resulta muy clarificador para reflexionar sobre las rutinas educativas que dificultan el tratamiento adecuado de temas transversales, o, según reza la LOE, de desarrollo de determinadas competencias. Y ¿Por qué no decirlo?, dificultan la enseñanza de una Historia menos incompleta.

Dado que en la última sesión no hubo tiempo de terminar, la profesora tenía la intención de hacerlo durante una clase “ordinaria” en el aula de referencia. Llevaba las diapositivas de la presentación y las cinco actividades de la sexta unidad impresas para explicarlo sin proyector y dictar un pequeño resumen. El alumnado ya había sido informado de la realización de un control global de conocimientos sobre todas las unidades didácticas, aparte de otras pruebas de los temas que habitualmente se imparten en clase de Historia.

E.S., que no había superado la primera evaluación y llevaba mal la segunda, se quejó diciendo a la profesora: “No puedes ponernos en el examen cosas de mujeres y homosexuales” La profesora contestó: “¿Por qué no, acaso no lo hemos trabajado y explicado en clase?, ya dejamos claro que era materia evaluable al igual que el resto de contenidos.”

En ese momento, E. V. como delegada de la clase y apoyada por D.S. expresó algo que aclaró el motivo de la exaltación de ánimo que la profesora

había detectado en los últimos días: “Sí, pero hemos estado hablando con J. (jefe de estudios) y D. (jefa del Departamento de Historia) y nos han dicho que si esto no está en el libro no puedes exigirnoslo en el examen”. E.S. añadió: “¡Sí sí, D. nos ha dicho que no está en la programación y J. que eso de las mujeres y los homosexuales son bobadas!”.

La profesora se quedó estupefacta. Sabía que la palabra “programación” no forma parte del vocabulario de una adolescente de quince años y en seguida comprendió que efectivamente J. y D. habían intervenido. Sabía la gravedad de lo que había pasado, pero no le sorprendía dada la actitud que había detectado sobre estas cuestiones entre el profesorado del Centro. Recordemos que el equipo directivo no había prestado el apoyo necesario ni a este ni a otros proyectos similares realizados anteriormente. Se había atentado contra la libertad de cátedra y se había manipulando al alumnado. Pese a todo, la profesora no quería renunciar a terminar lo que ya había empezado y decidió cambiar de estrategia.

El resto de los alumnos a excepción de M.G. y J. V. parecían disgustados al igual que la profesora, incluso la delegada, E.V., señaló: “Que quede claro, yo hablo en nombre de la clase, a mí me gustan esas actividades que hacemos” y en seguida se puso a llorar. D.S. dijo: “No nos importa hacer algún trabajo, pero no puede caer en el examen”.

Seguidamente tuvo lugar un diálogo que se reproduce a continuación:

**Profesora:** “No me creo que J. y D. os hayan dicho eso, lo que pasa es que cuanto menos tengáis que estudiar, pues mejor. No os preocupéis, haré un examen obligatorio del libro de texto y apuntes del cuaderno, que no sean de las unidades, y otro optativo sobre las unidades didácticas para el que quiera subir nota. Y teniendo en cuenta que no parecen gustaros mucho las unidades didácticas, las cinco actividades que quedan sólo las trabajaré con aquellos alumnos y alumnas que estén interesados y en un rato fuera de la clase, en un recreo, por ejemplo (no tenía intención de continuar, trabajaría los estereotipos, que era lo que faltaba, el día de la prueba de evaluación y durante la entrevista grupal).

**E.V.:** “Pero si nos sale mal el examen ¿Nos bajará la nota?”.

**Profesora:** “¡No, nada de eso! Si os sale mal simplemente no cuenta” (la profesora quería asegurarse de que todo el alumnado haría la prueba).

**A.M.:** “¿Y no vamos a volver a la sala de ordenadores?”

**E.V.:** “Claro, podemos seguir yendo a la sala de ordenadores, lo que no queremos es que caiga en el examen”.

La profesora no tiene intención de volver a la sala de ordenadores, al menos para trabajar estas unidades. Los contenidos más importantes ya se habían expuesto y además pensaba aprovechar alguna sesión de evaluación para

rematar contenidos de la última unidad didáctica. Por otra parte, el cuaderno de rotación se había interrumpido bruscamente por lo que no contamos con datos de esta sesión.

Al salir de clase y en el pasillo J. C. se acercó a la profesora y le dijo: “Yo sí que quiero hacer las actividades, ¿En qué recreo podemos quedar?”. La profesora le respondió: “Ya hablaremos cuando hayas terminado los exámenes”.

### **Vigésimo primera sesión**

Durante esa sesión se realizó el “examen optativo” de la materia de las unidades didácticas del proyecto. Como era previsible, todos los alumnos y alumnas habían decidido hacerlo (no tenían nada que perder e incluso habían estudiado para hacer un buen ejercicio). Después de la “tormenta” todo había vuelto a la calma, aunque se percibía cierta decepción entre algunos alumnos y alumnas. En la prueba se incluyeron preguntas de conocimientos y de opinión, sobre las que nos referiremos en el siguiente apartado. En concreto se había incluido una cuestión sencilla, para responder verdadero-falso, en torno a los estereotipos. Mientras realizaban la prueba, E.V. dijo: “esto es más fácil que el otro examen”, refiriéndose al examen de contenidos de su libro de texto.

La profesora, al terminar, explicó las respuestas, esto le sirvió como pretexto para concluir lo poco que quedaba de la sexta unidad didáctica. Antes de finalizar la sesión la profesora les comunicó que, antes de la evaluación, deseaba llevar a cabo una entrevista al grupo sobre las mismas cuestiones. No hubo objeciones puesto que sabían que ello no iba a repercutir en la calificación final de la evaluación y por otra parte, no deseaban enfrentarse, más de lo que ya habían hecho, con la profesora.

### **Alumna A.M.**

“Hoy la profesora nos ha hecho unas preguntas sobre la mujer y los homosexuales. Nos hemos portado bien y Sofía nos ha dicho que hemos respondido muy bien a todo. Hoy los chicos no han hecho comentarios machistas. Algunos alumnos querían volver a la sala de Informática, pero Sofía nos ha dicho que debemos darnos prisa para terminar los temas de nuestro libro y que a lo mejor no da tiempo a volver”.

### **Última sesión**

Se puso en marcha la entrevista grupal. La profesora realizó una serie de preguntas a cada uno de los y las adolescentes sobre el feminismo, el

sexismo, la actitud personal sobre las cuestiones que se habían abordado, etcétera. La entrevista se grabó y posteriormente se transcribió:

¿Qué entiendes por feminismo, y por sexismo?

**E.D.**-“Defender los derechos de la mujer, una ideología...sexismo es discriminar por sexo”.

**C.C.**-“Doctrina que defiende los derechos de la mujer al igual que los del hombre...sexismo es la discriminación que sufren las mujeres”.

**M.C.**-“Doctrina que pretende igualar a la mujer con el hombre...bueno igualdad de oportunidades. Sexismo es la consideración de un sexo como superior puede ser machismo o hembrismo”.

**V.A.**-“La igualdad de derechos y oportunidades. Sexismo es lo que ha dicho M.C.”.

**C.R.**-“Lo mismo que han dicho”.

¿Quién fue Olympia de Gouges? ¿Y Hirschfeld?

**E.S.**-“Fue una defensora de la mujer. Hirschfeld fue un defensor de los homosexuales”.

**J.C.**-“La mataron en la Revolución Francesa. Era amiga de Condorcet. Hirschfeld fundó una organización para proteger a los gays”.

**Los demás.**-repiten lo mismo.

Si una persona está casada o tiene pareja del sexo opuesto ¿Es obligatoriamente heterosexual?

**E.D.**-“No, porque igual quiere esconder su condición, pero ahora con tantos avances igual no hay tantos que quieran esconderse”.

**C.C.**-“No”.

**M.C.**-“No, pero creo que sigue igual, porque como sigue habiendo mucha discriminación, lo ocultan”.

**V.A.**-“No”.

**C.R.**-“Yo creo que sí porque si no, no se casaría o tendría pareja”.

**E.S.**-“Puede ser una tapadera o puede ser que no, porque a veces no se nota que una persona sea homosexual”.

**J.V.**-“No sé, no estoy segura”.

**E.V.**-“Casi siempre sí, pero puede haber casos”.

¿Cuándo se celebra el día del orgullo gay? ¿Qué es lo que se celebra?

**E.D.**-“En julio”. Que los gays se sienten orgullosos, ya no se avergüenzan.

**C.C.**-“No me acuerdo”. Lo mismo que E.D.

**M.C.**-“22 de junio creo”.

**E.S.**-“28 de junio”.



¿Quién creéis que es más tolerante una persona mayor o una joven?, ¿Una mujer o un hombre?

**E.D.**-“Los mayores no, por la Iglesia y las costumbres. Yo creo que las mujeres son más tolerantes”.

**C.C.**-“Depende”.

**M.C.**-“Depende”.

**V.A.**-“Yo creo que una persona joven y las mujeres, porque nosotras entendemos mejor nuestros problemas”.

**C.R.**-“Una persona mayor porque tiene más razonamiento que una joven y las mujeres porque saben entender y escuchar a otras personas”.

**R.F.**-“Una persona joven y las mujeres”.

**E.V.**-“Los mayores porque lo que les enseñaron era lo contrario”.

¿Creéis que tenéis conocimientos sobre la discriminación de carácter sexual?

**Grupo.**-“No, deberíamos aprender más cosas”.

¿Os consideráis tolerantes? ¿Sois machistas?

**E.D.**-“Sí,...no me considero machista”.

**C.C.**-“No no, yo no soy machista”.

**M.C.**-“No, yo creo que a veces no soy tolerante”.

**V.A.**-“Sí, yo no soy machista”.

**C.R.**-“Yo tengo una madre así que no puedo ser machista”.

**E.V.**-“Yo no discrimino a nadie”.

¿Hacéis algo para que la sociedad sea más justa?

**E.D.**-“...Yo, es que ahora en mis circunstancias no puedo hacer nada”.

**C.C.**-“No hago nada”.

**M.C.**-“No hago nada”.

**V.A.**-“No, pero me gustaría hacer algo”.

**El resto.**-“No hago nada”.

Como los contenidos conceptuales ya habían sido evaluados, interesaba, sobre todo evaluar actitudes. Aunque muchos estereotipos perduraban en ellos, algo había cambiado. No respondían de forma tan tajante como en otras ocasiones, se planteaban interrogantes e incluso M.C. había reconocido que, a veces, no era tolerante y todo el grupo admitió no contribuir a la igualdad. Tanto chicos como chicas mostraron una actitud favorable, estaban concentrados, deseaban que todo volviera a la “normalidad”. C.C. y V.A. preguntaron si se seguiría con las actividades. También J. C. insistió en ello. La profesora prefirió eludir la respuesta y comenzó a explicar uno de los temas de la siguiente evaluación.

La puesta en práctica había sido completada, porque salvo la exposición de los trabajos de investigación (entregados a la profesora en formato papel y electrónico), el resto de las actividades se habían llevado a cabo.

### **3. Evaluación del alumnado.**

Aparte de los criterios generales, ya especificados en el capítulo anterior, había que tener en cuenta los del departamento didáctico del Centro donde se desarrollaba el proyecto. Destacamos, a grandes rasgos, aquellos que están en estrecha relación con nuestras unidades didácticas y que eran: obtener información, identificar formas de discriminación, realizar sencillas investigaciones, valorar con espíritu crítico los cambios históricos y la relación con la idea de progreso, identificar la base de la desigualdad y tratar valores de solidaridad y racionalidad.

#### **3.1. Resultados.**

Analizamos a continuación los resultados del proceso de evaluación llevado a cabo durante el desarrollo del Proyecto.

##### **3.1.1. Diagnóstico inicial.**

La prueba inicial constaba de diez preguntas de respuesta breve cuyo objetivo era detectar conceptos, que el alumnado poseía, con respecto a las cuestiones planteadas en las unidades didácticas.

Las preguntas fueron las siguientes:

1ª Antes del siglo XVIII las mujeres soportaban una situación subordinada con respecto a los hombres. A pesar de eso algunas desempeñaron importantes funciones sociales. Señala aportaciones femeninas que conozcas antes de esa época.

2ª A lo largo del tiempo se ha ido forjando una imagen de mujer ¿Crees que se ha hecho desde un punto de vista masculino o femenino? Cita algunos estereotipos conocidos (ideas generalizadas sobre las mujeres que, a menudo, no responden a la realidad).

3ª ¿Cuándo se produjeron los primeros movimientos sociales a favor de la liberación de la mujer? ¿Qué entiendes por feminismo?

4ª Las personas homosexuales han estado marginadas a lo largo de la historia, pero ha habido épocas en las que eran respetadas e incluso consideradas superiores ¿Sabes en qué culturas se produjo ese hecho?

5ª ¿En qué momento se origina el movimiento de liberación de las minorías sexuales? ¿Sabes lo que significan las siglas LGTB?

6ª Describe brevemente la situación de la mujer en el mundo desarrollado y en el subdesarrollado ¿Piensas que se ha avanzado en la conquista de derechos o se ha retrocedido?

7ª ¿Conoces los estereotipos que existen en torno a las personas homosexuales? Explica aquellos que conozcas.

8ª ¿Qué organizaciones o instituciones existen en España que defiendan los derechos de esas personas?

9ª ¿Cuál es el principal objetivo del Instituto de la Mujer?

10ª ¿Cómo crees que está la situación en nuestro país con respecto a la discriminación de las mujeres y de las minorías sexuales? Expresa tu opinión al respecto.

Se podría plantear otro tipo de pruebas similares con el mismo objetivo. Analicemos cuáles fueron los resultados. Las respuestas a la primera pregunta pusieron de manifiesto el escaso conocimiento de las aportaciones femeninas. Este conocimiento se reducía al nombre de algunas reinas y personajes ilustres. En muchos casos ni siquiera sabían situarlos cronológicamente. Conocían nombres pero no explicaban por qué esas personas tuvieron importancia en la historia. Algunas mujeres conocidas, a juzgar por sus respuestas, fueron: Cleopatra, Emilia Pardo Bazán-a la que no situaron en su época-Isabel de Castilla, Teresa de Calcuta, Juana de Arco y Teresa de Jesús. Cabe destacar que estas respuestas tan limitadas procedían de las chicas, los chicos no nombraron a ninguna salvo J.C., que dijo “¡Ah me acuerdo de Clara Campoamor!”.

Todo el grupo respondió que la imagen de la mujer se había forjado desde el punto de vista masculino. La segunda parte de la segunda pregunta resultó un poco complicada porque no entendían la palabra estereotipo (quizá la formulación del examen era más idónea para alumnado de bachillerato, no obstante la profesora explicó con lenguaje más sencillo cada una de las cuestiones). Una vez explicado el término estereotipo (se les dijo que eran características atribuidas a las mujeres que no estaban demostradas) señalaron ideas generalizadas: su incapacidad para trabajar en el ámbito público, la aptitud para desempeñar tareas relacionadas con el cuidado de las personas y el hogar, la mayor preocupación por el aspecto y la imagen personal, la tendencia a criticar a los demás, la mayor intuición, la menor inteligencia, la debilidad no sólo física sino moral, la mayor capacidad sentimental, etcétera. He aquí algunas muestras:

“Son más cotillas, detallistas, extrañas, miedosas, frágiles, faltas de juicio y de derechas”

J.C.

“Las mujeres son más intuitivas, realizan mejor las tareas domésticas, las mujeres son más débiles, los hombres más fuertes, las mujeres son más crítonas. Tienen mejor mano para los niños”

V.A.

Como se observa varios prejuicios están presentes en estas respuestas comentarios. En primer lugar aparece la “mujer crítona”, la “mujer cariñosa y buena madre”. Se identifica el sexo femenino con el débil y se les asigna una determinada ideología política. En realidad habían comprendido perfectamente la pregunta dado que señalaron prejuicios bastante generalizados socialmente. Ahora sólo quedaba que comprendieran que esos estereotipos también forman parte de su pensamiento.

Enmarcaron los primeros movimientos sociales a favor de la mujer en diversos momentos: Renacimiento, Revolución Francesa, fin de la dictadura franquista en España, siglo XIX y fin de la Segunda Guerra Mundial. De sus respuestas se deduce que habían identificado liberación de la mujer con periodos revolucionarios, culturalmente avanzados y no despóticos, lo cual corresponde bastante a la realidad histórica aunque el movimiento organizado, como tal, surgió a finales del siglo XVIII (Revolución Francesa e Independencia de las colonias americanas). Feminismo es para la mayoría un movimiento en el que la mujer se quiere imponer sobre el hombre (idea muy generalizada que hubo de ser corregida, puesto que es la igualdad lo que se persigue).

Más de la mitad del grupo respondió correctamente a la cuarta pregunta: situaban la época de menor discriminación de las personas homosexuales en la antigüedad griega y alguna chica se refirió también a la cultura hippy. Sorprendía, sin embargo, que nadie asociase el cristianismo primitivo con un momento de aceptación.

Nadie supo lo que significaban las siglas LGTB y tampoco la fecha en la que se originó el movimiento de liberación de las personas homosexuales. Una de las alumnas se refirió al día del orgullo gay. Sobre los estereotipos en torno a las personas homosexuales, señalaron unos cuantos: “los hombres son afeminados, se arreglan mucho”, “Quieren hacer cosas de mujeres”, “les gusta vestir a la moda”, “hablan de manera muy adecuada”, “las mujeres no se cuidan, son como tíos, visten como los hombres”. En realidad esos mismos estereotipos son los que ellos manifiestan en sus comentarios.

Con respecto a las condiciones de vida de las mujeres en el mundo desarrollado y subdesarrollado, identificaron de forma simple buena

situación el primer mundo y mala situación en el segundo, fueron excesivamente optimistas en cuanto a los avances en el mundo desarrollado y les costó reconocer que esos avances se habían producido también en los países pobres, aunque de forma diferente.

No nombraron ninguna asociación de defensa de los derechos de las personas homosexuales ni definieron con precisión los objetivos del Instituto de la Mujer. Por lo que se refiere a su conocimiento sobre los avances en nuestro país, pensaban, en general, que hay que seguir luchando. No establecieron muchas comparaciones con otros países y cuando lo hacían siempre considerando a España como un país atrasado, aunque M.C. reconoció que la ley de matrimonio homosexual sitúa a España en un lugar importante con respecto a las mejoras sociales.

En cuanto a la detección de actitudes, el debate desarrollado, después de la prueba, corroboró las ideas previas y estereotipos ya descritos en el tercer capítulo de la presente investigación. Incluso puede decirse que surgieron ideas que ya se consideraban desterradas como por ejemplo, que la mujer no necesita trabajar porque puede depender económicamente de su marido. Estas ideas, manifestadas por el alumnado ya fueron analizadas, en el capítulo anterior.

Las conclusiones que se extraen en el debate realizado en la primera sesión son las siguientes: en general estaban de acuerdo en que las mujeres y las personas homosexuales habían sufrido discriminación en la historia. Algunas chicas lo achacaron a la Religión y al funcionamiento de la sociedad. Aunque sí conocían excepciones, es decir, la existencia de mujeres que no sólo no tenían una posición subordinada, sino que ejercían su dominio sobre los hombres.

Una vez más demostraron tener un conocimiento muy limitado de las aportaciones femeninas y sólo mencionaron nombres como Juana de Arco, Cleopatra, Isabel la Católica. No supieron explicar su contribución en la evolución política, social y económica.

Las chicas describían con mayor precisión las funciones femeninas en el devenir histórico. Se quejaban de su reclusión en el hogar, de su falta de libertad, de las dificultades para llegar al poder. No es de extrañar que ofrecieran explicaciones poco exhaustivas, dado que se trata de alumnas y alumnos de cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Mostraron confusión en torno al término sexismo que asociaban con machismo y feminismo que asociaban con "hembrismo". Nadie habló de igualdad, sino de superioridad o inferioridad. En cuanto a la problemática

homosexual no la tomaron en serio y comenzaron a contar anécdotas intrascendentes sobre personas muy estereotipadas.

Las chicas estaban convencidas de que las mujeres eran más solidarias con la discriminación; les costaba reconocerse machistas. Al referirse a personas homosexuales utilizaron los términos “raro”, y “normal” en el caso de personas heterosexuales.

Las alumnas en todo momento alardearon de ser tolerantes y “modernas”, sin embargo, expresaron su radical oposición a que las parejas homosexuales adoptaran. Los dos chicos más indisciplinados, D. S. y C.R., expresaron sus opiniones homófobas.

Les costaba reconocer que en todos y todas perduran estereotipos, pero sus opiniones los delataron. El debate se había desarrollado con normalidad, aunque la moderadora tuvo que intervenir en alguna ocasión porque no respetaban los turnos de palabra.

La evaluación inicial mostraba serias deficiencias tanto en conocimientos como en actitudes. No obstante, esas carencias contrastaban con el convencimiento individual de que en cuestiones de igualdad ya tienen los conocimientos necesarios. Como en el caso de las personas adultas, los y las adolescentes consideran que ya saben suficiente y que están muy avanzados. Ello contrasta con sus comentarios, actitudes y prejuicios.

### **3.1.2. Evaluación continua.**

Las observaciones sistemáticas ponían de manifiesto el desinterés que mostraban por estos temas. Los consideraban de poca importancia, lo que no quiere decir que les fueran indiferentes. Todo lo contrario, suelen despertar bastante curiosidad. Creían que las actividades en la sala de ordenadores no eran algo “serio” como ya se ha mencionado. Les costaba tomar notas, sólo querían opinar. Las respuestas a las preguntas que habitualmente realizaba la profesora en clase demostraban su falta de estudio. La situación empezó a cambiar a medida que avanzaban las sesiones.

En la primera evaluación se realizó un examen oral de contenidos diversos. A cada uno de los alumnos y alumnas se le hizo alguna pregunta sobre el contenido de las unidades didácticas. Como ya se ha comentado en la descripción de las sesiones, los resultados de esta prueba fueron bastante decepcionantes, sobre todo en lo que atañe a nombres y fechas importantes. Sin embargo, algunos alumnos, como M.C, J. C. E.D. y E.V., habían estudiado. También se percibía que sus opiniones habían evolucionado con respecto a las expresadas en el debate del primer día y aunque no precisaban

datos, empezaban a comprender algunas de las ideas fundamentales que se pretendía transmitir.

Los cuadernos fueron corregidos, habían anotado los resúmenes dictados y los resultados de las actividades; ahora había que lograr que lo leyeran y estudiaran en casa.

En el primer examen de la segunda evaluación se realizó una pregunta sobre el sufragismo femenino, algo que suele aparecer en las últimas ediciones de sus libros de texto, aunque de forma testimonial. La pregunta concreta era: Explica brevemente qué es el sufragismo, dónde surgió, quienes fueron algunas de sus representantes y si hubo más de una oleada en ese movimiento.

La respuesta de la mayoría fue bastante aceptable. Fue una satisfacción comprobar que daban más datos que los que aparecían en su libro de texto. Nombraron a madame Pankhurst y a Stuart Mill. J.C. y M.C. explicaron brevemente las primeras oleadas en Estados Unidos y la consecución del voto en algunos países tras la Segunda Guerra Mundial. M.C. nombró además a Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán y Rosa Sensat. Las chicas insistieron más en las acciones: desfiles con pancartas, interrupción de mítines, etcétera; alguna incluso llegó a nombrar a escritores que defendían el voto femenino como Víctor Hugo y Alejandro Dumas.

En el segundo examen de la segunda evaluación, como se ha explicado en la descripción de las sesiones, se incluyeron tres preguntas con respecto a la historia de la discriminación de las personas homosexuales: ¿Quiénes fueron los pioneros por la lucha de la liberación homosexual?, ¿Qué aportaron?, ¿Qué significan las siglas LGTB? y escribe el nombre de la primera asociación española de defensa de los LGTB.

La mayoría recordaba a Ulrichs y a Hirschfeld. También nombraron el Comité Científico y Humanitario creado por el segundo. No obstante, las explicaciones sobre la importancia de sus contribuciones fueron escuetas, aunque hubo algunas excepciones. Veamos varios ejemplos:

“El científico Ulrichs dijo que la homosexualidad era genética y que no se podía hacer nada para evitarla. Él, lo que quería es que los homosexuales empezaran a ser libres. Marx y Engels, Owen y Fourier también apoyaron a los homosexuales”.

E.D.

“El científico alemán Ulrichs defendía que la homosexualidad era congénita y tenía como misión que los homosexuales se unieran y defendieran. Otro alemán, Hirschfeld fundó el Comité Científico y

Humanitario”, y otros pensadores que defendieron la igualdad de los homosexuales fueron Whilman y Carpenter”  
M.C.

Todos demostraron conocer el significado de las siglas LGTB y algunos, muy pocos, de la asociación Lambda. Lo cierto es que esta última sólo se había nombrado; apenas tenían referencias porque se explicó más detenidamente en las sesiones siguientes.

Con respecto a los cuadernos, señalaremos que habían mejorado en su presentación; anotaban resúmenes y actividades con mayor interés. Las observaciones y preguntas realizadas en clase ponían de manifiesto que se tomaban más en serio los contenidos, a pesar de que su comportamiento crecía en hostilidad (seguían sin estar de acuerdo en que fuera materia de examen), sus conocimientos mejoraban y también se ponían en duda algunos de los prejuicios. Se generó interés por el debate. Se desarrollaba, de esta forma, el espíritu crítico.

### **3.1.3. Evaluación final.**

El examen propuesto pretendía comprobar si sabían reconocer la discriminación sexual y buscaban ejemplos que les fueran familiares. La séptima pregunta proponía varios estereotipos en torno a las personas homosexuales para que el alumnado los reconociese como válidos o no válidos. En la última se les impelía a opinar sobre el tratamiento de estas cuestiones en el aula. Las preguntas fueron:

1º Explica brevemente cómo era la situación de la mujer antes del siglo XVIII ¿Crees que la imagen de la mujer se ha creado desde un punto de vista masculino o femenino?

2º ¿Cuándo se produjeron los primeros movimientos sociales a favor de la liberación de la mujer? ¿Qué entiendes por feminismo?

3º Las personas homosexuales han estado marginadas a lo largo de la historia, pero ha habido épocas en las que eran respetadas e incluso consideradas superiores ¿Sabes en qué culturas se produjo ese hecho?

4º ¿En qué momentos de la historia han estado marginadas las personas homosexuales?

5º ¿En qué año se origina el movimiento de liberación de las minorías sexuales? ¿Sabes lo que significan las siglas LGTB? ¿Conoces alguna organización en España que defienda los derechos de esas personas?



6° En la actualidad las mujeres y las personas homosexuales continúan siendo discriminadas. Cita, al menos, dos ejemplos de la discriminación de cada uno de esos grupos.

7° Verdadero o Falso.

- a) Las mujeres son igual de inteligentes que los hombres, pero han tenido menos oportunidades y por eso muchas han abandonado los estudios para cuidar a sus hijos.
- b) Si una pareja homosexual adopta un niño, la condición sexual de sus padres le perjudica.
- c) Si en una pareja homosexual uno de los miembros muere, la otra persona no debe cobrar pensión de viudedad, aunque haya estado pagando impuestos toda su vida.
- d) La homofobia es una forma de rechazo que sólo poseen personas heterosexuales.
- e) En los centros educativos nunca se producen insultos, burlas y discriminación.
- f) Alrededor de un 10% de la población es homosexual pero muchas de estas personas lo ocultan.
- g) La homosexualidad es un capricho, una moda. Ahora les ha dado a todos por “salir del armario”.
- h) La homosexualidad es una enfermedad contagiosa que puede curarse.
- i) A las personas homosexuales también les importa el amor, no sólo el sexo.
- j) Los gays son más delicados y elegantes.
- k) Todos los homosexuales quieren cambiar de sexo.
- l) Los homosexuales no lo pueden ocultar, se les nota mucho.
- m) Los homosexuales no son todos iguales.
- n) Los homosexuales son una mala influencia para los menores.
- o) Es lo mismo ser homosexual que tener relaciones homosexuales.

8° Opinión: ¿Crees que si en las clases del instituto se explicaran más estos temas podría evitarse algo la violencia de género y la homofobia? O por el contrario, ¿Te parece que estas cuestiones son una tontería?

Se trataba, como puede observarse, de preguntas muy sencillas en las que no se pedían datos muy concretos, algunas de las cuales repetían el esquema de la prueba inicial. No se trataba de comprobar si habían aprendido nombres y fechas de forma memorística, sino de verificar si habían entendido las ideas principales. Puede observarse que había mayor número de preguntas sobre la discriminación homosexual. La razón era que la profesora deseaba dejar zanjadas algunas cuestiones sobre este tema que no había dado tiempo a exponer en la última sesión de la sala de ordenadores. Esta prueba fue realizada en unos treinta minutos.

La primera pregunta fue respondida de forma breve por la mayoría del alumnado, recordaban de forma general la marginación de la mujer, pero no especificaban muchos nombres de mujeres y fechas, aunque alguno más que en las primeras pruebas. Coincidieron en responder que la imagen de la mujer se había forjado desde un punto de vista masculino.

La segunda pregunta exigía una respuesta más concreta sobre acontecimientos históricos de importancia. Incluyeron en su respuesta la Revolución Francesa. M.C. además añadió la independencia de las colonias y explicó brevemente el proceso antiesclavista. Habían avanzado notablemente en su concepción de feminismo dado que en su respuesta habían sustituido la palabra superioridad por la de igualdad.

La tercera pregunta sobre las culturas que aceptaban la homosexualidad, también fue respondida aceptablemente aunque no todo lo completa que hubiera sido deseable. Los alumnos y alumnas señalaron Grecia y Roma como las civilizaciones más tolerantes con la homosexualidad, aunque ninguno recordaba las repúblicas italianas en el Renacimiento (quizá porque tampoco había una tolerancia absoluta sino con matices). Algunos incluyeron Al-Andalus en sus respuestas. Identificaron como épocas de mayor represión: la Edad Media (en concreto describieron las acciones inquisitoriales), la época del nazismo, la dictadura de Stalin y la de Franco. J. C. mencionó las ideas de Tomás de Aquino, lo cual no resulta habitual en un chico de esta edad.

Citaron varios años como inicio del movimiento de liberación homosexual: 1968, 1969, 1970. Todos conocían el significado de las siglas LGTB. Sólo cuatro personas citaron Lambda como asociación en nuestro país.

En la sexta pregunta destacaron, como ejemplos de discriminación, los problemas laborales, en el caso de las mujeres, y el derecho al matrimonio y a la adopción de las parejas homosexuales. C.R. mencionó también las humillaciones e insultos hacia estas personas.

En líneas generales la pregunta sobre los estereotipos había sido bien contestada. Dichos estereotipos se habían propuesto de forma obvia, con finalidad didáctica, dado que no se habían podido explicar detenidamente en clase. Destacamos, no obstante, algunos fallos que muestran lo arraigados que están algunos de ellos:

J.V. pensaba que los menores resultan perjudicados si son adoptados por personas homosexuales. V.A. creía que la homofobia es exclusiva de las personas heterosexuales y que una persona homosexual no puede sentir rechazo, cuando generalmente es algo habitual que impide a los propios

homosexuales aceptarse a sí mismos (valga como ejemplo que un negro también puede ser racista). R. F. confundía la condición homosexual con el mantenimiento de relaciones homosexuales. A. M. pensaba que los gays son más delicados y elegantes.

El hecho de que la mitad del alumnado se hubiera equivocado en el apartado d (la homofobia es un sentimiento que sólo poseen personas heterosexuales), demuestra que se sigue considerando la lucha por los derechos de los LGTB como un enfrentamiento entre personas homosexuales y heterosexuales.

En cuanto a la opinión sobre la importancia de tratar estas cuestiones en clase es interesante reflejar las opiniones de los integrantes del grupo:

E.V pensaba que tratar estas cuestiones en clase no iba a solucionar la discriminación que existe en la sociedad. C.C. por el contrario, consideraba interesante el tema, creía que es positivo y podía ayudar a comprender mejor a otras personas. J.C. pensaba que deberían explicarse estos temas desde cursos inferiores. A. M. creía que también se debe estudiar aquello que está relacionado con los sentimientos de las personas. E.D. opinaba, al igual que E.V., que el problema está en la sociedad porque al salir del instituto estas cuestiones se olvidan. J.V. opinaba que ello podría ayudarla en el futuro para exigir sus derechos, pero no estaba de acuerdo en hacer exámenes.

E.S. afirmaba que es positivo trabajar estos temas en clase y hacer trabajos de investigación. Suelen rechazar los aprendizajes memorísticos. V.A. decía que la homofobia y la violencia de género se acabarían por sí solas, porque se trataba de modas. D.S. defendía la idea de que muy pocas cosas habían cambiado. M.C. estaba de acuerdo en que se inculcasen formas diferentes de pensar basadas en la igualdad y en la tolerancia. R.F. era pesimista pues estaba convencida de que no se puede luchar contra la sociedad y que las mujeres y los homosexuales seguirían siendo discriminados, según sus palabras. C.R. consideraba lógico que se trataran estos temas en clase porque, en su opinión, están de moda en el siglo XXI.

Teniendo en cuenta que el proyecto se había llevado a cabo con un grupo cuyo rendimiento no era alto (con excepciones), y que las últimas sesiones no se habían desarrollado con normalidad, los resultados, aunque modestos, habían sido positivos.

A pesar de no demostrar conocimientos muy precisos, recordaban los acontecimientos principales explicados en clase. Se detectó bastante interés en la realización de esta última prueba. Se puso de manifiesto que conocían las culturas en las que la homosexualidad había sido aceptada y otras de mayor represión.

De la respuesta a la última pregunta se deducía un cambio positivo en su actitud, aunque con ciertas reservas, porque el alumnado quería agradecer a la profesora y había la posibilidad de que en algunas preguntas no expresasen su opinión real, sino lo que ellos creían que coincidía con la opinión de la profesora. Como es habitual, el alumnado no se reconoció sexista y en más de una ocasión achacó el problema a la sociedad, como si ellos no formaran parte de la misma.

Como elemento negativo, debemos señalar cierto pesimismo. Pensaban, en algunos casos, que todo iba a seguir igual y se mantenían estereotipos. Seguían con la idea fija, a pesar de haber estudiado diversas etapas históricas, de que la discriminación de la mujer y de las personas homosexuales era algo actual (“una moda”).

### **3.1.3.1. Trabajos de investigación.**

Los trabajos de investigación dieron buenos resultados. El grupo encargado de recopilar noticias, formado por V.A., E.S., C.C. y R.C. recogió, en total, nueve, con los respectivos comentarios que resumimos a continuación.

La primera hacía referencia al asesinato de una mujer en Valencia extraída del diario de la provincia. Las alumnas opinaron que era necesario adoptar soluciones cuanto antes. La segunda noticia trataba sobre la realización de varias manifestaciones contra la violencia de género; según las conclusiones de las alumnas, las manifestaciones no solucionan el problema. Es necesaria una concienciación.

La tercera noticia también versaba sobre la violencia de género; en este caso se describía la evolución creciente del número de víctimas en los últimos seis años. En la conclusión se hacía referencia al derecho a la vida. Las alumnas señalaron este derecho como el más importante y añadieron que nadie puede atentar contra él.

Continuando con la violencia, la cuarta noticia narraba la violación de una adolescente. Las alumnas opinaron que de tratarse de un chico, esto no habría sucedido y a continuación defendieron la superioridad femenina con esta frase, que incluyeron en la opinión personal del trabajo entregado: “A la mujer siempre se le ha considerado más débil que al hombre, aunque a nuestro parecer creo que debería ser al revés ya que la mujer supera psicológicamente, en la mayoría de los casos, al hombre: es más respetuosa, ordenada, responsable, etcétera”. Esta observación es peligrosa porque es sexista (hembrista en este caso).

La quinta noticia se refería al compromiso de algunas empresas de contratar a mujeres maltratadas. A las autoras del trabajo les parecían positivas estas medidas que proporcionan trabajo a las mujeres y al mismo tiempo las protegen. Del diario regional recogieron, de nuevo, una noticia sobre violencia de género, en concreto una que hacía referencia a la recuperación de las mujeres víctimas de malos tratos.

En cuanto a las noticias de televisión, seguían en la misma línea. Resumieron un suceso sobre una mujer asesinada en Guadalajara. Con respecto a la homosexualidad, eligieron una información que se refería a la actriz Jodie Foster que había publicado su homosexualidad, al confirmar su noviazgo con otra mujer.

En la última noticia recogieron una información muy interesante, a la que se ha hecho referencia en la descripción de las sesiones, sobre un proyecto de ley aprobado en Canadá, según el cual, se impide donar órganos a personas homosexuales porque consideran que sus relaciones sexuales pueden provocar la difusión de enfermedades. Las asociaciones de derechos de los LGTB habían acusado al gobierno de prejuicios y habían recordado que las personas heterosexuales también transmiten enfermedades. La información era muy interesante, la profesora también había oído la noticia y sentía que las alumnas no hubieran añadido una conclusión, simplemente la habían descrito y seguramente no comprendieron del todo la magnitud de la discriminación que ello suponía y además el daño provocado a las personas que necesitan con urgencia un trasplante de órganos. Las alumnas no lo habían sabido valorar en su justa medida, pero al menos habían recogido esa información.

Las alumnas E.D, C.C. y el alumno D.S. presentaron una recopilación de fotografías muy interesante. Describimos, a grandes rasgos, lo que aparece en ellas con el fin de preservar el anonimato de las personas fotografiadas. Muchas de ellas eran familiares del alumnado.

Había varias en las que aparecían mujeres cocinando, recogiendo la mesa y sirviendo la comida. Una de ellas se había hecho en una fiesta dominguera en la que las mujeres de la familia hacían la comida, mientras los hombres jugaban a las cartas. En otra fotografía, había cinco mujeres haciendo cola en la caja del supermercado. Una de las más interesantes era la de una niña de unos tres años con un delantal. E.D. había dicho a la profesora que era cierto que a las niñas se las educaba, desde pequeñas, para hacer las tareas de la casa. Incluyeron también el interior de una tienda de ropa donde la dependienta, una mujer joven, cuidaba a su bebé y atendía el negocio, al mismo tiempo. También había una abuela con sus nietos y varios hombres de las familias de los autores y las autoras tumbados en el sofá. E.D. había

confesado a la profesora que había dicho a su padre que se tumbara para hacerle la foto. Lo cierto es que, a pesar de la “trampa”, había comprendido perfectamente el objetivo del trabajo.

El grupo de R.F., M.G. y E.V. había realizado un trabajo muy completo sobre los personajes destacados en la historia, recordemos que se trataba de elaborar un listado de mujeres y homosexuales célebres. No se habían limitado a citar a las personas y señalar en qué época vivieron sino que añadieron explicaciones del contexto histórico. Resumieron la historia de poetas árabes como Hafiz-i-Shirazi, de escritores ingleses como Shakespeare y Blake. También incluyeron algunos datos de la vida de Safo, de los amores entre César y el rey de Bitinia y citaron a Clodoveo I o Alcuino de York, poeta anglosajón del siglo IX, así como de importantes gobernantes árabes: Abderramán III, Al-Hakem II, Hisham II y Al-Mutamid. También habían incluido nombres importantes de la vida social española en la actualidad, lo que indica que se habían documentado bastante bien.

Sin duda el trabajo presentado por M.C., J.C. y C.R. había sido el más logrado, en cuanto a la percepción de la discriminación que existe en la actualidad. Recogieron cinco anécdotas con comentarios pertinentes. En primer lugar contaron que un compañero había insultado a otro llamándole “nenaza” porque tenía frío; los alumnos pensaron que los hombres deberían también poder mostrar sus debilidades sin temor a la crítica. Según ellos no se es menos masculino por ello y concluyeron su comentario con la siguiente pregunta: “¿Habrá evolucionado nuestro pensamiento de igualdad tanto como creemos?”.

La segunda anécdota hacía referencia al machismo en el lenguaje. En opinión de los alumnos, algunos términos se utilizan de forma peyorativa cuando se refieren a las mujeres. El tercer caso presentado era muy interesante; en él se narra como una mujer mayor había criticado a una chica de trece años por mantener un noviazgo con un chico de diecisiete. Según los adolescentes, era injusto que la mujer liberase al chico de toda responsabilidad. Pensaban que en ello influía la mentalidad de la sociedad que considera positivo que un chico tenga varias novias y sin embargo, no lo juzgan de igual manera en el caso de las chicas (doble moral).

La cuarta anécdota trataba acerca de la discriminación laboral de las mujeres. Explicaron el caso de una mujer de la localidad que fue despedida por quedarse embarazada, aunque las razones dadas por el empresario habían sido otras. Los alumnos vieron claramente en ello un caso de discriminación y concluyeron que las mujeres deberían tener más ayudas para poder sacar adelante a sus hijos e hijas (en este caso les habría faltado decir que los

hombres también deben ocuparse de los hijos por eso las ayudas deberían ser para ambos).

Las dos últimas anécdotas aludían a la discriminación de personas homosexuales:

Los alumnos contaron que varios adolescentes del otro instituto del pueblo se habían burlado de un profesor por ser homosexual, explicaron también que este mismo profesor había tenido problemas a la hora de alquilar un piso. La última historia trataba de otro hombre que al ser visto con su novio por la calle fue despedido de su trabajo. En sus conclusiones señalaron que la sociedad aún no estaba sensibilizada con esta realidad y esto sucedía especialmente en localidades con pocos habitantes. Transcribimos algunos de sus comentarios:

“Si los romanos y los griegos comprendieron a la perfección a estas personas, ¿Cómo nosotros dos milenios después no podemos entender por qué un hombre o una mujer no se puede sentir atraído por otra persona del mismo sexo o sentirse del sexo contrario?” J.C. y M.C.

Lo más destacable de este último trabajo es que los chicos no expresaban las mismas opiniones en sus conclusiones que durante las sesiones. Paradójicamente su actitud machista y homófoba en las clases era simple apariencia porque en este trabajo habían demostrado gran sensibilidad hacia este problema social. Quizá los convencionalismos sociales les habían impedido a comportarse así delante del grupo.

Como puede apreciarse, en general, se habían esforzado en sus trabajos. Habían sido testigos de situaciones cotidianas y cercanas en las que se produce discriminación y habían sido capaces de detectarlo. Habían recopilado datos importantes, y aprendido a debatir en torno a noticias difundidas a través de los medios de comunicación. Al contrario que con los contenidos de las presentaciones didácticas, el alumnado no fue reticente en ningún momento, es más, en algunos trabajos se habían recogido más datos que los estrictamente exigidos.

#### **4. Aplicación en otros centros educativos.**

El proyecto didáctico fue únicamente experimentado en el centro educativo descrito. Podría pensarse que algunas de las reacciones que se produjeron por parte del equipo directivo pueden achacarse al clima general que se respiraba en el Centro. Sin embargo, no parece probable porque en líneas generales los temas planteados despiertan polémica también en lugares y

contextos diferentes (recordemos los resultados de las observaciones llevadas a cabo en otros centros educativos). Aunque teóricamente se considere que la igualdad ya es un hecho en el ámbito educativo y haya diferencias en unos y otros centros, la práctica demuestra lo contrario. Para ilustrar esta afirmación conviene narrar otra experiencia que la autora de este proyecto tuvo al año siguiente.

A comienzos del curso 2008/9 la autora de la tesis tuvo que ir junto con su compañera a recoger los premios Irene que se otorgaban un año después de haberse conocido el fallo del jurado. Como consecuencia de ello en el nuevo Centro (centro C) se le pidió que divulgara las actividades entre el alumnado. La autora pensó que esta acogida preludiaba, en principio, una mejor aceptación de estas actividades. Se trata de un centro situado en una localidad mejor comunicada. Tiene un alto porcentaje de alumnado inmigrante. Se habían iniciado en él varios proyectos de integración y una profesora era la representante de igualdad en el Consejo escolar. El nivel socio cultural del entorno es medio. Algunas alumnas habían elaborado un vídeo sobre la igualdad hombre y mujer y lo habían presentado a un concurso del Ayuntamiento de la localidad. La autora del proyecto pensó que todo iba a ser diferente. No deseaba probar de inmediato su proyecto, sino iniciar el proceso con algunas actividades del premio Irene.

Pero enseguida comprendió que aquí también había obstáculos. Lo más importante para el equipo directivo era publicar en la página web alguna de las experiencias, es decir, les interesaba, sobre todo, la publicidad. Sin embargo, cuando la profesora explicó a los miembros del equipo directivo y a la representante de igualdad que se trataba de varias unidades didácticas con actividades, lo primero que dijeron fue: “Es demasiado largo. Sólo debemos dedicar una sesión con cada grupo” ¿Cómo se puede transmitir estos contenidos que ha estado prácticamente ausentes del currículum en una sesión? Pretendían dar una apariencia de centro comprometido con la igualdad. Sin embargo, lo de abordar los temas en profundidad no estaba en sus planes. La profesora explicó a los tutores y tutoras en sus reuniones cómo eran las actividades y había dejado una copia del mismo en los ordenadores para que cualquiera que quisiera ponerlo en práctica con el alumnado lo hiciera. No era previsible que las pusieran en práctica y un año después, sólo la autora de esta tesis lo había hecho. Hubiera sido importante una labor de concienciación, sobre todo para incluir los temas de diversidad afectivo-sexual. Pero esto sería otra historia futura.



## **5. Evaluación de la experiencia.**

El proyecto didáctico no había pretendido, en absoluto, influir en las opiniones del alumnado, sino recordar que independientemente de las ideologías, creencias, religiones o situaciones personales los derechos humanos han de ser respetados por encima de cualquier otra consideración.

La realización del Proyecto había merecido la pena, pese a todo. La experiencia realizada constituye un método añadido a los descritos en el capítulo cuarto y contribuye a validar las interpretaciones que corroboran o rechazan las hipótesis que nos planteábamos en un principio. El alumnado había comprendido el concepto de feminismo y mejorado su nivel de conocimientos en torno a la temática de igualdad y a la historia en general. Había ampliado el repertorio de mujeres importantes y conocía el nombre de algunos pioneros en la lucha por la liberación homosexual. Se habían eliminado ciertos prejuicios con respecto a la homosexualidad. A pesar de su aparente reticencia, el alumnado había adquirido conocimientos importantes con respecto a las contribuciones de las personas nombradas a lo largo de las unidades. Pero centrémonos en las actitudes.

Se observó que las alumnas seguían considerándose más tolerantes que los alumnos. Los chicos reconocían sus prejuicios, las chicas no. Las chicas se sintieron muy agradecidas el día que comprendieron que muchos de los privilegios, que disfrutaban en la actualidad, se los deben a esas mujeres y hombres que lucharon por la igualdad en el pasado. Los chicos, aunque no lo decían, también estaban agradecidos al pensar en sus madres, sus hermanas y sus amigas.

Algunos alumnos y alumnas habían comprendido que la aceptación de otras personas, no depende ni de la edad, ni de la condición social, ni del sexo.

Los chicos habían representado muy bien en clase el papel que les culturalmente se les asigna, manifestando ideas machistas y homófobas delante del “público”, pero cuando se cambiaba el escenario, por ejemplo, en las preguntas individuales de los exámenes o en los trabajos, sus opiniones eran de mayor respeto. M. C. había dado un gran paso al reconocer que “algunas veces no era tolerante”. Aunque es difícil valorar en qué medida habían avanzado, no cabe duda de que sus actitudes no eran las mismas que las que manifestaban en el mes de octubre.

La profesora se había visto “obligada” a abandonar este tipo de actividades. De haber continuado en el último trimestre la clase se hubiera convertido en algo casi “clandestino” a pesar de que las leyes estaban de su parte. Pero las leyes no son suficientes, había que tener en cuenta la absoluta falta de apoyo

en la puesta en práctica del proyecto. Pero eso no era lo más grave; la experiencia se había concebido desde una perspectiva individual, la profesora no preveía apoyos, pero no sabía que los obstáculos que se le presentaron serían tan grandes.

La investigadora había sido prudente al dar finalizadas las actividades. Quince días después de la finalización de la puesta en práctica una de las personas del equipo directivo “sugirió” que era preferible no abordar temas polémicos en clase porque un padre de una de las alumnas se había quejado. No estaba de acuerdo con la calificación de la evaluación de su hija. En el momento en que esta recuperó la evaluación, desaparecieron las quejas. Si su hija hubiera aprobado a la primera, seguramente esta situación no hubiera tenido lugar. En todo caso, los profesionales de la educación deben cumplir con su obligación y no dejarse llevar por la opinión de un padre en particular, que, por otra parte, constituye una excepción.

Todo este asunto desbordaba a la profesora que, por un momento, se preguntó si merecía la pena tanto esfuerzo. La actitud del equipo directivo resultaba paradójica porque, por esas fechas, insistían en que les proporcionásemos las actividades que se habían realizado para el premio Irene. Las autoras de las actividades no podían hacerlo dado que habían cedido los derechos al Centro de Investigación y Documentación Educativa para su publicación. El Centro quería actividades para trabajar la igualdad pero obstaculizaba su puesta en práctica ¿Cómo puede entenderse algo así? La explicación más coherente es que recibir un premio del Ministerio otorgaba al centro buena “imagen”, que ello repercutiese a no en la formación del alumnado no era prioritario. En este caso intereses ajenos a la educación prevalecían. Pero lo observado, una vez más, es que la igualdad en la práctica sigue sin estar asumida en los centros educativos. Y cuarenta años después de las acciones en este campo las deficiencias son muy grandes. La escuela transmite desigualdad por razón de sexo y de orientación sexual.

Pero no hay que perder la esperanza. Pese a todos los inconvenientes, el proyecto se había llevado a cabo y eso era lo verdaderamente importante. El desarrollo de la presente propuesta había contribuido a lograr, al menos en parte, algunos objetivos que se proponían. Había permitido que el alumnado avanzase en la adquisición de un nuevo punto de vista en la comprensión histórica. La adopción de nuevas perspectivas es, según las investigaciones, el principal problema para comprender la historia a estas edades. La perspectiva de género proporciona un nuevo punto de vista desde el cual los acontecimientos del pasado y del presente se entienden con mayor claridad.

En lo que se refiere a la enseñanza de la Historia, las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento formal aplicado a tareas de las Ciencias Sociales concluyen que este tipo de pensamiento evoluciona más tardíamente que en otras materias y no se generaliza antes de los dieciséis años o incluso en edades posteriores. Esto es fácilmente observable en la marcha habitual de las clases. Se ha comprobado que la adopción de nuevas visiones facilita el tránsito hacia esta herramienta de conocimiento. El reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y las circunstancias históricas que la han rodeado también contribuye a este fin. Igual que en su día se introdujeron otras perspectivas como el estudio de los grupos desfavorecidos, la historia económica y social, la historia de la vida privada, la historia de las mentalidades, etcétera.

El alumnado conocía diferentes formas de opresión hacia las mujeres, sabía distinguir entre el pensamiento machista y el que no lo es y por tanto podía reconocerlo incluso en la obra de los pensadores más célebres. Asimismo valoraba las contribuciones femeninas y reconocía como positivos los periodos de avance.

En las últimas sesiones tenía una idea somera sobre la evolución de la situación de los homosexuales y conocía el origen reciente de los movimientos de defensa de los derechos de estas personas. Nombraba también algunas asociaciones de defensa de derechos aunque no disponía de suficiente información sobre sus acciones. Seguía sin reconocer la influencia del androcentrismo en su forma de pensar aunque sí lo percibía en el pensamiento de los demás.

Los aspectos que deberían mejorarse son principalmente dos: en primer lugar los contenidos son demasiado extensos para los primeros cursos de la ESO, aunque pueden realizarse adaptaciones. En segundo lugar sería conveniente desarrollar esas unidades a lo largo del curso durante los tres trimestres, alternando cada unidad con la época correspondiente. El objetivo era la integración plena con el resto de contenidos explicados habitualmente en clases de Historia. Ello contribuiría a la “normalización”.

Disponer de más tiempo y alargar la propuesta hasta final de curso hubiera permitido trabajar las unidades después del bloque de contenidos cronológicamente equivalente. La revolución social de los años setenta se hubiera explicado como colofón. De esta forma el alumnado tendría mayor sensación de unidad. Los resultados de la evaluación habían mostrado una evolución favorable en lo referente a conocimientos y actitudes. Había que seguir trabajando en esta línea.



## CONCLUSIONES

Una vez llegados al término de la investigación en la cual han ido surgiendo nuevos retos e interrogantes, estamos ante un momento importante: el de realizar el balance de todo lo aprendido en este proceso y responder a las preguntas iniciales. Las conclusiones extraídas se exponen **siguiendo el esquema de los objetivos** que nos habíamos propuesto. La elaboración de las mismas ha sido paralela al proceso de investigación. Se exponen las principales a continuación.

### **1. Investigaciones sobre la historia de las mujeres y las personas homosexuales y su situación en la actualidad. Contribución al enriquecimiento del currículum.**

Después de un largo proceso de consulta bibliográfica, podemos concluir que **el volumen de trabajos sobre la historia de las mujeres es importante**. Esta tendencia historiográfica ha tenido gran desarrollo en los últimos años; de ahí el gran número de investigaciones y publicaciones al respecto. Asimismo, son numerosos los trabajos e informes que analizan la situación de las mujeres en la actualidad en diversos países del mundo. Los movimientos feministas experimentan avances y retrocesos. Si bien existen campañas igualitarias, **la discriminación sigue presente**. Para reaccionar contra ello renacen con fuerza movimientos como el ecofeminismo, en los países más pobres.

**Historiar el hecho homosexual es muy reciente**. Destacan los trabajos pioneros de Mirabet y Mullaol (1985) y Boswell (1998). En los últimos años

ha surgido una importante línea de investigación anglosajona de la cual se distribuyen algunas síntesis a través de internet (Rodríguez Piñero Royo, 2008). No obstante, **el miedo y el rechazo en torno a la condición homosexual han provocado un vacío en este campo** que, por otra parte, promete desarrollarse ampliamente en los próximos años. En cuanto a la situación de los colectivos LGTB (Lesbianas, gays, transexuales y bisexuales), **en la actualidad puede afirmarse que se han conseguido mejoras** importantes en varios países llegando en algunos casos a la igualdad legal. A pesar de la diversificación de los movimientos, sus reivindicaciones se van logrando y gozan de apoyos sociales cada vez más firmes. Las organizaciones se mantienen alerta, más que en otros momentos, ante los abusos cometidos contra estas personas. Existen diversos informes que lo corroboran. **Aún así estamos lejos aún de la igualdad real.**

La investigadora se sintió abrumada ante la cantidad de trabajos de historia de las mujeres que estaban publicados y debía consultar. Sin embargo, no halló demasiada constancia de esos descubrimientos, en los currículums de Historia. Los documentos oficiales incluyen algunos aspectos genéricos que se traducen en “breves añadidos” en algunos textos habitualmente utilizados por el profesorado. **Por tanto, la incorporación de esos conocimientos en la enseñanza no ha sido tan rápida como la evolución en la investigación.**

En el caso de la historia de la homosexualidad, se ignoran aspectos básicos estrechamente relacionados no sólo con la asignatura de Historia, sino con diversas materias. La negación del tema es la mejor prueba de que aún no se ha asumido con normalidad en los colegios e institutos. Dado que el currículum ha de ser flexible, corresponde a los equipos docentes desarrollarlo adecuadamente para lograr los objetivos de igualdad. **Deben desaparecer clasificaciones que perpetúan la discriminación y ampliarse con estos temas los currículums explícitos si verdaderamente la educación no quiere separarse de los progresos científicos y sociales.**

## **2. Avances y rémoras en el ámbito educativo en la lucha contra la discriminación de género y de orientación sexual.**

Al igual que en el caso de la historia de las mujeres, se ha producido en los últimos treinta años la aparición de **una línea de investigación, cada vez más sólida, sobre el sexismo en el contexto educativo.** Los trabajos realizados han sido apoyados institucionalmente como consecuencia de la puesta en práctica de políticas de igualdad en diversos ámbitos: local,

autonómico, nacional e internacional. En nuestro país se han desarrollado tesis doctorales, proyectos, experiencias, informes, etcétera. No obstante, **la importancia de estos trabajos se queda diluida por una excesiva teorización, siendo, en realidad, muy pocas las experiencias prácticas reales en las aulas.** Por otra parte, se ha ligado a menudo la educación en igualdad con la educación sexual. Si bien es cierto que se han publicado abundantes recursos de apoyo al profesorado, estos siguen sin utilizarse habitualmente.

Se han encontrado **muy pocos estudios sobre la discriminación de los LGTB en los centros educativos**, a excepción de algunos informes (Comisión de educación de COGAM, 2005). **Los materiales elaborados para trabajar la historia de la diversidad afectivo-sexual son escasos** y han sido descritos en el capítulo tercero (Alonso Elizo y Brugos Salas, 2002; Fundación Triángulo, 2007). Ni siquiera las organizaciones de defensa de derechos LGTB han hecho demasiados esfuerzos en el sector educativo, como ellas mismas reconocen, centrándose más bien en el reconocimiento de los derechos legales. Los recursos para trabajar con rigor esta cuestión deberían multiplicarse a raíz de la obligación legal de reconocer la diversidad afectivo-sexual (presente en el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación). Pero es una tarea que apenas acaba de comenzar. **La utilización de estos materiales no ha podido constatarse en ninguno de los centros donde se ha realizado la investigación.** De hecho, ni siquiera se conocía su existencia.

Otro freno de la lucha contra la discriminación, desde el ámbito que nos compete, son las deficiencias en cuanto a la formación de los y las docentes. **Los pocos cursos organizados en materia de igualdad no son suficientes para suplir las grandes carencias formativas.** Las universidades, los centros de profesores y los sindicatos no incluyen una oferta que garantice los conocimientos mínimos. En lo que se refiere a la formación relacionada con la homosexualidad, destacan las acciones del sindicato de enseñanza Stes (con la organización de dos cursos en 2005 y 2007) y del colectivo COGAM (con la publicación de información en su página web) en materia de formación del profesorado. Se trata de iniciativas importantísimas que, a nuestro juicio, deberían hacerse más amplias y llegar al máximo número de personas posible.

Queda, por tanto, en el caso del género, seguir trabajando en la realización de proyectos y materializarlos con experiencias prácticas, **otorgando a dichos proyectos la categoría que se merecen** y, en el caso de la orientación sexual, comenzar a elaborar materiales alternativos que recojan lo aportado en las investigaciones, que si bien no son numerosas, aportan suficiente información para educar en la diversidad afectivo-sexual.

“La necesidad de establecer espacios de comunicación, reflexión y debate pedagógico en torno a los retos y demandas que plantea la voluntad de dar respuesta a las diferencias, sean estas del orden que sean por parte de los centros y el profesorado sigue siendo, en estos momentos, no sólo una cuestión pertinente sino del todo necesaria” (Jiménez e Illán, 1997: 38).

**La formación específica en igualdad será necesaria hasta el momento en el que todo el profesorado la asuma.** A partir de ese momento cada docente en su materia deberá impartir contenidos y valores igualitarios porque la no intervención refuerza y reproduce los estereotipos.

### **3. Predisposición del alumnado adolescente ante las cuestiones expuestas. Estereotipos. Participación activa en el cambio.**

**El alumnado adolescente está predispuesto positivamente para que se inicien acciones educativas que contribuyan a desterrar estereotipos.** La capacidad altruista existe entre chicos y chicas, así como las buenas actitudes.

Habría que distinguir dos momentos diferentes a lo largo de la investigación. La fase previa y la fase posterior al desarrollo en el aula del proyecto didáctico. Durante los dos cursos en los que se llevaron a cabo las observaciones se puso de manifiesto que el alumnado es consciente de la realidad que le rodea; conoce la discriminación; tiene abundante información. Contrariamente a lo que la investigadora esperaba **las actitudes están mejorando rápidamente. La mayoría rechaza la discriminación femenina y por orientación sexual.** Una minoría de alumnos y de alumnas sigue mostrando actitudes machistas y homófobas, que, a su vez, son causa de rechazo entre el grupo, especialmente entre las alumnas. En líneas generales, las chicas se interesan en mayor medida por los temas tratados. Se ha detectado, asimismo, que tanto chicos como chicas, a nivel individual, demuestran comprensión, a juzgar por los resultados de los dilemas morales.

El planteamiento de dilemas no sólo ayuda a desarrollar el juicio moral. Si estos dilemas abordan la cuestión que nos atañe mejora, aún más, la conciencia de justicia. Gilligan realizó una crítica muy acertada a las tesis de Kohlberg al afirmar que no había sido incluida la perspectiva femenina en sus tesis sobre el desarrollo de la conciencia moral (Subirats, 2001b: 59). **La reflexión sobre la discriminación femenina y de orientación sexual mejora notablemente la capacidad solidaria ante cualquier otro tipo de discriminación.**



Existen, según nuestro criterio, **dos problemas fundamentales: el alumnado no recibe formación adecuada al respecto**; sus ideas se van forjando por los mensajes, a veces, poco rigurosos de los medios de comunicación: series de televisión, redes sociales, etcétera. En segundo lugar, **a pesar de su actitud positiva, mantiene todavía conceptos profundamente estereotipados**. Las ideas son las mismas que las presentes en la mentalidad dominante cuya raíz cultural ha sido analizada. En la segunda fase, **durante la intervención didáctica, se pudo comprobar** que el alumnado comprendió los conceptos básicos incluidos en el proyecto didáctico, tomó conciencia de la discriminación en la actualidad, **desarrolló la capacidad crítica y adquirió herramientas para seguir aprendiendo sobre estas cuestiones**.

La situación de máxima tensión, que había tenido lugar al final de la experiencia, había marcado un punto de inflexión. Durante las primeras sesiones el alumnado había sido pragmático; en un principio sólo le preocupaba la calificación de la asignatura. Sólo un pequeño número de alumnos y alumnas mostró algún interés por el aprendizaje y, sin embargo, el comportamiento a partir de entonces fue diferente. **El alumnado se iba interesando cada vez más por las cuestiones propuestas; sus trabajos eran prueba de ello**. Sólo habían manifestado el miedo a suspender. Como causa de sus primeras reacciones señalamos la ausencia de tradición a la hora de impartir este tipo de contenidos.

La reacción del alumnado era lógica. **Se habían negado a ser evaluados de contenidos no habituales**. La profesora no entendía muy bien por qué había tardado tanto en producirse. Si durante años el llamado currículum oculto ha distinguido los contenidos “importantes” de los “secundarios”, **será difícil hacer creer al alumnado que lo considerado “secundario” adquiere la categoría de “principal” y constituye materia de examen**. Todo lo que no es materia de examen no es valorado como “fundamental”, sino como complementario, accesorio, sustituible y de poca categoría. La historia de la discriminación de las mujeres y de las personas homosexuales nunca será catalogada como fundamental si no se le otorga el mismo status que a los contenidos “principales”.

No obstante, a pesar de las dificultades en la puesta en práctica del proyecto, el alumnado fue adaptándose poco a poco al comprobar que estos temas se trataban con naturalidad. La evaluación demostraba que habían adquirido ciertos conceptos, aunque no sin dificultad. Pero era comprensible teniendo en cuenta que, en su ya larga trayectoria escolar las referencias habían sido escasas o inexistentes. Los diferentes contenidos desarrollados en las unidades tienen gran carga conceptual. El alumnado, en un principio, sólo quería opinar sobre ellos, pero de ninguna manera estudiarlos. Esta es otra de

las inercias de la forma de abordar las cuestiones de género en el ámbito educativo. Se trata, según su experiencia, de una cuestión superflua, accesoria; abordada en horas de tutoría o mencionada esporádicamente. **En ningún caso habían tenido experiencias anteriores en las que la materia se estudiase con el mismo rigor y las mismas exigencias que las de cualquier otro tipo de contenidos.**

Todo el alumnado reconoció su falta de compromiso en los cambios sociales y la lucha por la igualdad y demostró, en general, una predisposición positiva a seguir ahondando en estas cuestiones tras reconocer que deberían aprender más sobre este tipo de discriminación. **Se había tomado, en definitiva, conciencia de la importancia de su participación en las transformaciones sociales.**

Tras haber comparado los resultados de los tres métodos de investigación descritos, concluimos que los y las adolescentes poseen enormes prejuicios en torno a la cuestión de género y de orientación sexual, sin embargo, **muestran actitudes solidarias y generosas que permiten pensar que el cambio está a punto de producirse.** Todavía no son del todo conscientes de que la discriminación afecta al conjunto social aunque empiezan a intuirlo. Su concepción de una historia inmutable en la que ellos y ellas no participan cambia al proponerles situaciones cercanas e ilustrarlas con ejemplos fácilmente comprensibles.

**Sus conocimientos históricos al respecto de la cuestión tratada son escasos,** a pesar de ello se aprecia que las referencias que reciben, en especial de la situación en la actualidad, son cada vez mayores, gracias a las campañas de las organizaciones y de las instituciones. Asimismo, los medios de comunicación han contribuido a proporcionarles información, aunque esta, a veces, no es la más adecuada. Desde el ámbito histórico se deben recuperar episodios que nadie les explica en clase. **Se ha detectado que el tema, en general, interesa al alumnado de secundaria puesto que reclama información constantemente.** Por lo anterior se deduce que debemos insistir en el campo de la formación, lo que desembocará necesariamente en el rechazo de los prejuicios.

Las respuestas a los **dilemas** ofrecen una perspectiva diferente a la de las observaciones. **Ponen de manifiesto el contraste entre lo que verdaderamente piensan y las actitudes de algunos chicos y chicas en el aula.** A la hora de responder a los dilemas no se ven presionados por el entorno social. Entonces perciben las diferencias por razón de sexo y orientación sexual como algo natural. **Por otra parte, en los dilemas se ha mostrado un punto de vista más humano** dado que durante demasiado

tiempo se ha ofrecido una imagen negativa de la naturaleza femenina y homosexual.

Los prejuicios parece, más bien, que han sido transmitidos por generaciones anteriores. La información de los medios de comunicación ha contribuido a reforzar algunos de estos estereotipos o a desterrar otros. En los medios de comunicación aparecen mujeres que no se corresponden con los estereotipos de otros tiempos; se denuncian constantemente las agresiones. Hay personajes televisivos muy populares que declaran abiertamente su orientación homosexual; esta circunstancia ha **influido positivamente en los y las adolescentes**. El tema de la homosexualidad surge espontáneamente en las conversaciones del alumnado. La mayoría ha dejado de identificarlo con enfermedad. Empiezan a considerar las relaciones afectivas de parejas homosexuales. Es una cuestión sobre la que se debate con naturalidad. No obstante, las referencias que reciben siguen siendo escasas. Hay que aprovechar estas circunstancias favorables para formar adecuadamente a chicos y chicas adolescentes y **que en el futuro no reproduzcan los mismos patrones sociales**.

#### **4. Actitudes del profesorado. Concepciones.**

En la investigación sobre las actitudes del profesorado se observó, de nuevo, que la investigación proporcionaba respuestas diferentes a las que se preveían en un principio. Así como la actitud del alumnado había sorprendido positivamente, la del profesorado fue peor de la esperada. Los comportamientos observados y las ideas recogidas a través del registro de anécdotas pusieron de manifiesto que **la mayoría de los y las profesionales de la educación no otorga relevancia a la discriminación** de un colectivo humano tan importante-también desde el punto de vista cuantitativo (50 % en el caso de las mujeres y alrededor del 10% en cuanto a las personas homosexuales)-. En líneas generales, el profesorado **considera que la discriminación de género en los centros de educativos no existe. No se plantea la discriminación por razón de orientación sexual**. Aunque no lo exprese abiertamente, demuestra que profesores y profesoras consideran algo natural esta forma sutil de agresión. Al igual que el resto de la sociedad, están acostumbrados a convivir con el sexismo y la homofobia. Este segundo término es muy reciente y no se le presta apenas atención; se considera algo baladí.

El profesorado **mantiene un discurso igualitario (en el caso de la discriminación de sexo, porque de la discriminación de orientación sexual no existen, apenas, menciones)**. Sus argumentaciones se contradicen con sus prácticas cotidianas, que son las mismas de siempre

en esta materia, por lo cual se **reproducen las jerarquías** presentes en el currículum oculto. Las razones de esta actitud son, por una parte las carencias formativas a las que se ha hecho referencia, y por otra el hecho de que las personas adultas tienen más arraigadas sus ideas preconcebidas. Se detectó una **falta de interés generalizada por este tipo de formación** al organizar los seminarios. **Existe, no obstante, un pequeño grupo, mayoritariamente femenino que reclama cambios al respecto** y se siente comprometido en la lucha por la igualdad en el terreno que nos compete: el de la instrucción y la educación. Esperemos que con el tiempo este grupo se vaya ampliando.

**Los estereotipos recogidos** en los instrumentos de observación **corresponden**, al igual que en el caso del alumnado, **a los de los conceptos predominantes en nuestra cultura**. No son conscientes, a veces, de que transmiten ideas falsas. En el caso de la homosexualidad, contribuyen con la ocultación a reforzar la manifestación más extrema de desigualdad: la negación.

El desarrollo de las sesiones del proyecto didáctico puso de manifiesto que **los temas planteados resultan polémicos**. Las reacciones de cierta parte del profesorado así lo demuestran. Ya se ha mencionado que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual están legalmente reconocidos. Las medidas adoptadas en materia de igualdad de género se llevan a cabo en momentos concretos; no se aborda la cuestión desde las diferentes materias del currículum y se convierte en un valor transmitido de forma esporádica, pero no sistemática. En este sentido, la situación actual no ha variado con respecto a la de hace unos años analizada desde diferentes investigaciones. La experiencia vivida al poner en práctica el proyecto había sido dura. La oposición por parte de la dirección del Centro demuestra que **todavía existen recelos a la hora de abordar estos temas adecuadamente**. A pesar de todo, el cambio de actitud es posible siempre y cuando se generalicen acciones formativas en esta línea.

En cuanto a la homosexualidad, como en otras épocas, **la diversidad afectivo-sexual sigue sin reconocerse**. El profesorado no se preocupa de buscar o elaborar materiales para trabajar esta cuestión, pero lo más preocupante es que no tiene predisposición para abordarla, ni los conocimientos suficientes. Los prejuicios del profesorado son muy grandes. Algunos docentes, por desgracia, siguen llevándose las manos a la cabeza cuando se nombra la homosexualidad. **En este caso, no sólo se ha demostrado la ocultación de un tema tan importante, sino que se han puesto trabas a que una compañera quisiera hacerlo visible.**

## 5. Elementos de discriminación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Siguiendo la línea de lo afirmado anteriormente y tras los resultados de los instrumentos de investigación, podemos concluir que los principales elementos de discriminación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia son:

**Las revoluciones feminista y homosexual** constituyen importantísimos movimientos sociales de finales del siglo XX que con frecuencia **se han olvidado en las clases de Historia**. El feminismo está denostado, contrariamente a lo que pueda parecer por los discursos.

El profesorado de Historia, siguiendo la tónica general, no se muestra atento a los **elementos de sexismo y homofobia** presentes en el aula: actitudes, colocación, comentarios, comportamiento... No interviene en este sentido. **Asume estos elementos como algo habitual**. No ha recibido referencias para detectarlos.

Se transmite una Historia parcial y **se utilizan metodologías que no fomentan que el alumnado desarrolle actitudes empáticas hacia otras personas** y entienda las circunstancias que le rodean. En Historia es fundamental relacionar la influencia del contexto socio-temporal en el que los individuos actúan, así como sus circunstancias personales. Se da excesiva importancia a los textos, al aprendizaje memorístico.

**No se introducen materiales para trabajar la igualdad** ni objetivos específicos en el último nivel de concreción curricular: la programación de aula.

Incluso en los casos en los que los objetivos de las programaciones de los departamentos incluyan algún aspecto sobre la historia de las mujeres no se desarrollan acciones en el aula. **No se explican apenas aportaciones femeninas. No se imparten contenidos al respecto ni se evalúan.**

**Igualmente se omite la realidad homosexual**. No aparece en las programaciones didácticas referencia alguna sobre la diversidad afectivo-sexual.

Como ya se ha señalado en el apartado de actitudes, el profesorado considera la igualdad como tema secundario y sólo lo imparte excepcionalmente. Una parte de este profesorado tiene una **concepción peyorativa sobre el feminismo y los movimientos de defensa de las minorías sexuales**.

Si estas rutinas en la práctica educativa se mantienen, **cada vez será mayor la brecha entre los cambios sociales que han derivado en avances legales y el mundo educativo.**

## **6. Reacciones ante la puesta en práctica de un proyecto alternativo. Obstáculos.**

En primer lugar, cuando la profesora comenzó a elaborar las unidades didácticas revisó pormenorizadamente los objetivos de la programación de Historia del Departamento. Echó de menos objetivos más explícitos sobre la historia de la discriminación femenina. Sobre la marginación homosexual ya contaba con la ausencia absoluta. Así que, apoyándose en objetivos más generales, organizó su programación de aula concretando más los temas que le interesaban.

Una vez comenzadas las clases los principales obstáculos, **en cuanto al alumnado se centraron en romper con las rutinas en relación a la rigidez del currículum.** La investigadora no encontró **ningún apoyo que le permitiera reforzar su autoridad para poder enseñar los temas tratados. El alumnado se sintió fuerte para oponerse a ello.** “Si otros profesores y profesoras no nos piden estos contenidos ¿Por qué debemos estudiarlos?”

**En cuanto al profesorado,** la investigadora preveía que era difícil lograr ayuda de otros y otras colegas para desempeñar la tarea que se había propuesto, pero lo que no imaginaba es que intentarían interrumpir el proceso. Los profesores y profesoras que se habían opuesto a ello pertenecían al equipo directivo y al departamento en el que estaba adscrita la investigadora. **Su principal preocupación era la reacción que los padres, madres o tutores de esos chicos y chicas pudiesen tener ante los temas impartidos.**

No debemos deducir que esta experiencia aislada pudiese producirse de la misma forma en otros centros educativos. Pero sí se puede afirmar, a juzgar por los datos obtenidos (observaciones en el centro y en seminarios de profesorado), **que el profesorado en su mayoría no ha asumido que no se trata de una cuestión sobre la que debe opinar, sino simple y llanamente de una obligación moral y profesional.** Si bien puede ser que en algún centro no se hubiesen opuesto a la experiencia, seguramente tampoco hubieran colaborado en ella. **Así es que el profesorado que decide poner en práctica este tipo de proyectos debe hacerlo, por el momento, en solitario.** Eso sí, en todos los centros se oirán discursos que no son nada más que eso, discursos.

Sería conveniente plantearse objetivos más concretos con actividades de refuerzo. **Un curso académico no es suficiente para introducir estos contenidos, es necesario alargarlo en toda la etapa de escolarización.** Esta experiencia ha demostrado que **se puede mejorar también en cuanto a las estrategias metodológicas** con cambios en la distribución de espacios e inclusión de otras actividades complementarias (sería positivo, por ejemplo, que alguna persona perteneciente a organizaciones charlase con el alumnado). Se debería haber ensalzado especialmente el valor de las contribuciones individuales en el devenir histórico. Es decir, cada persona debe asumir su parte de responsabilidad.

En cuanto a los procedimientos de evaluación podemos concluir que **no es conveniente “forzar” al alumnado a realizar “exámenes tradicionales”** hasta que no estén más familiarizados con las cuestiones abordadas. **Hay otras alternativas de evaluación, como se han descrito.**

La actuación del profesorado ha de ser más paciente y no esperar resultados a corto plazo. **Debemos actuar con ambición pero también con prudencia.** Aunque se trate de una obligación legal, como se ha explicado, la ausencia de tradición aconseja no se deben introducir modificaciones rápidamente sino progresivamente. La dinámica de las sesiones se ha visto condicionada por las limitaciones en el tiempo. Eran muchos los aspectos que se pretendía que el alumnado asimilase, y recordemos que era la primera vez que tomaba contacto con ellos.

La finalidad fundamental de este proyecto era concienciar al alumnado de la discriminación que existe en nuestra sociedad hacia las mujeres y hacia las personas homosexuales. A través de unos contenidos centrados en el campo histórico, se analizaron los orígenes de dicha discriminación y se estudiaron los acontecimientos más significativos en el devenir histórico de la lucha por la igualdad.

Pero concienciarse y promover la tolerancia hacia personas diferentes por razón de sexo u orientación sexual no era el único objetivo ni el único valor transmitido. Se perseguía fomentar la tolerancia en general, conociendo un poco mejor situaciones ajenas, **se pretendía, asimismo, desarrollar la solidaridad y el espíritu cívico.** No podemos exigir las mismas obligaciones a otras personas si no se les conceden los mismos derechos. Los derechos humanos fundamentales han de ser iguales para todo el mundo, independientemente de las circunstancias y condiciones personales.

Concluimos, por tanto, que, a raíz de esta experiencia de investigación, **los mayores obstáculos parten del profesorado no del alumnado.** Los chicos y chicas se interesan por estas cuestiones, se hacen preguntas, observan lo

que sucede alrededor y desarrollan el sentido de justicia con rapidez. Los prejuicios están más arraigados en la edad adulta, las actitudes para cuestionarlos no son las más idóneas. No se recibe apenas formación al respecto. Esta formación no es demandada porque los y las profesoras, en su mayoría, la consideran innecesaria. No obstante, hemos de ser positivos, una minoría del profesorado está concienciada y dispuesta a seguir luchando en esta línea. **Los resultados del Proyecto didáctico fueron muy positivos.** Su desarrollo tuvo que enfrentarse a ciertas circunstancias adversas; fue una experiencia asilada; no hubo demasiado tiempo; el contexto de trabajo no era el más indicado; se produjo una intromisión inesperada. Y a pesar de ello, estamos seguros de que los chicos y chicas del grupo tendrán en el futuro actitudes muy diferentes hacia la discriminación de género, de orientación sexual y hacia la discriminación en general. Sabrán reconocerla y quizás hacerle frente. Y también estamos seguros de que sus conocimientos son mayores. **Por ello, debemos promover acciones similares para que el día de mañana analizar estos tipos de discriminación no tenga sentido.**

## **7. Aspectos originales y futuros desarrollos.**

Ya mencionábamos en la introducción las pretensiones de la presente investigación. Considerábamos necesario **revisar de nuevo las actitudes y prácticas en el sistema educativo** (concretamente en institutos de secundaria, por ser el ámbito en el que la investigadora iba a desenvolverse) **con respecto al género, incorporando la diversidad afectivo-sexual.** Pensábamos que **se da por sentado que la igualdad ya se trata adecuadamente** cuando en realidad eso no sucede. También queríamos analizar la situación en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en enseñanzas medias y su evolución en los últimos diez años.

Como aspectos originales **destacamos la propuesta de un proyecto concreto de actuación en el aula**, imbricado en la asignatura mencionada, estableciendo objetivos, contenidos, metodología, criterios e instrumentos de evaluación. Dicho proyecto se plantea, a diferencia de los que existen, desde una perspectiva epistemológica en el campo de la Historia como disciplina que engloba cuestiones filosóficas, sociológicas, psicológicas, económicas, etcétera. También **se mantiene la perspectiva humana alejada de las tradicionales visiones centradas en la educación sexual.**

Otro aspecto original es la **narración diaria de lo acaecido en las sesiones** de desarrollo de dicho proyecto para establecer conclusiones desde la práctica cotidiana y no exclusivamente desde el punto de vista teórico. **Se cuestiona, asimismo, el concepto de diversidad que existe actualmente en el sistema educativo que atiende, casi exclusivamente, a los aspectos**



**cognitivos del aprendizaje, olvidando aspectos afectivos y emocionales.** Y por último, se han incorporado en el proyecto **actividades utilizando las nuevas tecnologías** para que puedan ser difundidas a través de Internet y utilizadas por toda la comunidad educativa. Asimismo, ese formato permite modificaciones para atender a diferentes necesidades.

Con respecto a los **futuros desarrollos** se proponen los siguientes:

- Proporcionar nuevas ideas y proyectos para trabajar la coeducación y el respeto a la diversidad afectivo-sexual** en Historia y otras asignaturas para integrarlo en el currículum ordinario.
- Seguir recuperando aportaciones olvidadas** de las mujeres e investigando sobre la discriminación **a lo largo de la Historia** por razón de orientación sexual (en el segundo caso un camino apenas explorado).
- Analizar pormenorizadamente la **formación en estos campos que existe actualmente en las universidades españolas.**
- Elaborar **planes de formación de profesorado** con respecto a estos temas y evaluar sus resultados.
- Estudiar la situación de igualdad de sexo y el tratamiento educativo de la diversidad afectivo-sexual en el ámbito educativo **de otros países de nuestro entorno** y establecer comparaciones con el caso español y con las carencias de los países en desarrollo.

## 8. Reflexión final.

Las personas que se dedican a la docencia no pueden despojarse de cierta carga de idealismo cuando abordan situaciones difíciles. Deben seguir creyendo en **una educación ética que valore la paz, la igualdad y el compromiso.** Una educación que permita no sólo mejorar las capacidades cognitivas del alumnado, sino las capacidades sociales y afectivas, tan importantes en la vida.

La educación en igualdad **impedirá que existan en el futuro posturas extremas: no sólo de discriminación,** que son las que se han descrito en este trabajo, **sino las de exacerbación,** igualmente peligrosas: culturas hembristas como la de las antiguas “amazonas”, ciertas facciones del feminismo radical o la exaltación de la homosexualidad como en la Grecia clásica. Se trata de tendencias que surgen como consecuencia de una situación represiva.

Se afirma, a menudo, que para elaborar un proyecto coeducativo es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa participen en él. Sin embargo, aunque esto sería lo deseable, a veces no es posible. Esta tesis partía de la premisa de un enfoque docente individualista, dada la dificultad de formar un frente común. Se trataba de responder a las preguntas: ¿Qué se puede hacer a nivel personal?, ¿Puede construirse un proyecto con la suma de varios esfuerzos individuales? y **¿Pretender que toda la comunidad se implique en ello es realista?**

**Mientras no haya colaboración** y apoyo real de los que conviven con el alumnado, **la educación en igualdad seguirá siendo un simple proyecto no realizado.** Pero no podemos esperar. La suma de los esfuerzos individuales mitiga, en parte, los efectos devastadores de la desigualdad, haciendo tambalear ideas fuertemente arraigadas. Y afortunadamente hay muchas personas comprometidas con la mejora de la educación.

Hay que aprender y enseñar a observar lo que sucede alrededor y analizar las propias actitudes. Respetar y reconocer la diferencia contribuye a crear riqueza personal.

Ocultar o distorsionar la realidad no es educar en libertad. La finalidad sería **que el sexo y la orientación sexual, no fueran obstáculos para desarrollar una actividad profesional o para poner en marcha un proyecto de vida familiar.** Se trata de eliminar barreras, no de levantarlas y conseguir una sociedad más tolerante, culta y feliz.

Un mayor conocimiento de los problemas con los que todavía se enfrentan las mujeres y de la diversidad afectivo-sexual conduce a la mejor aceptación personal, a solucionar problemas sociales, a acabar con la marginación de ciertos colectivos y con algunos problemas de acoso en las aulas...

El camino de la liberación es aún largo. Eliminar ciertas categorías culturales que destruyen a la persona sigue siendo un asunto sin resolver. El respeto a las personas homosexuales, al igual que a otros colectivos marginados, es fundamental para el desarrollo personal y afectivo de cualquier individuo. **Es necesario construir un proyecto ético conjunto que alivie tensiones y contribuya a crear un mundo más cercano a las utopías.**

Uno de los fines de educativos es conseguir mayor igualdad de derechos y el reconocimiento de la diversidad. La democracia aún a individuos diversos (Miller y Walzer, 1995, Guttman, 2001). El filósofo y matemático **Condorcet, artífice del sistema educativo en Francia, afirmaba que quien niega los derechos de otras personas niega los propios.** Desde una perspectiva optimista debemos tener esperanza en la influencia positiva del

sistema educativo y del trabajo docente. No debemos olvidar la frase de **Simone de Beauvoir**: “Una mujer no nace, se hace” aludiendo a **la importancia que tiene el aprendizaje a lo largo de la vida** en la formación de un determinado modelo de masculinidad y feminidad basado en la asignación de estereotipos sexuales. Tenemos que caminar hacia **un modelo de persona no estereotipado**, como señalaba Carmen García Colmenares (1997).

Este trabajo se realiza desde una perspectiva humanista teniendo siempre presente que la educación es un servicio público y que debe hacer frente a las injusticias. La escuela debe ser, o al menos parecerse, a una especie de santuario alejado de los desórdenes del mundo (Dubet, 2003).

**Personas que nos han precedido protagonizaron varias revoluciones** que nos permiten la posibilidad de estudiar, votar, expresar las opiniones con libertad, disponer de los medios para intervenir en los cambios sociales... Gracias a los movimientos feministas y de liberación homosexual hoy en nuestro país muchas mujeres dirigen su vida igual que los hombres, han conseguido mayores cotas de libertad, las personas homosexuales no son encarceladas, no tienen que ocultarse y aunque todavía no está muy bien aceptado, pueden casarse con la persona que libremente elijan. Tenemos, por tanto, ciertas obligaciones para compensar lo que hemos recibido: garantizar que los derechos conseguidos se mantengan, ampliarlos y ofrecer este legado **a las generaciones futuras**.

Para conseguir el respeto a la diferencia es necesario enseñar al alumnado a **cambiar de perspectiva**. La Historia que nos ayuda a comprender mejor que la realidad no se puede analizar desde un único punto de vista. **La óptica femenina y de las personas homosexuales ha sido ignorada durante demasiado tiempo. Ahora corresponde tenerlas en cuenta.**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Consol (2009) ¿Por qué es importante el género en la Pedagogía crítica? *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado* 64 (23,1), 121-138.

AGUINAGA ROUSTÁN, Josune (1999). El puesto de la mujer en la reorganización familiar. En Violante Martínez Quintana (Coord.). *Mujer y participación en las organizaciones. Trayectorias y tendencias en la sociedad actual* (pp.111-131). Madrid: UNED.

AGUIRRE SÁEZ DE EGILAZ, Ana (1997). Chicos y chicas imaginan su futuro. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 85-89.

ALARIO TRIGUEROS, Milagros, y DELGADO HUERTO, Enrique (1998). Taller sobre mujer y Geografía. En VV.AA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 279-308). Salamanca: Amarú.

ALARIO, Carmen y BENGOCHEA, Mercedes (2003). Nombra. La representación del masculino y el femenino en el lenguaje. *Serie Lenguaje*, 1. [En línea]. Disponible en: [http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/publicaciones/catalogo/serie\\_lenguaje.htm](http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/publicaciones/catalogo/serie_lenguaje.htm) [Consulta: 25 de enero 2007].

ALARIO, M. Teres (1993b). La Mujer en la historia del Arte. En VV.AA. *Tras la imagen de mujer. Guía para enseñar a coeducar*. (pp. 109-103). Madrid: SUENS (Seminario de Educación No Sexista).

ALARIO, M. Teres (1997). La imagen: un espejo distorsionador. En VV.AA. *Persona, género y educación* (pp. 87-113). Salamanca: Amarú.

ALARIO, M. Teres (1997b). Introducción. En VV.AA. *Tras la imagen de mujer. Guía para enseñar a coeducar*. (pp. 5-63). Madrid: SUENS (Seminario de Educación No Sexista).

ALARIO, M. Teresa (1993). El género en las Ciencias Sociales: Historia del Arte y Geografía. En VV.AA. *Tras la imagen de mujer. Guía para enseñar a coeducar.* (pp. 85-89). Madrid: SUENS (Seminario de Educación No Sexista).

ALARIO, M.Teres, ALARIO, Carmen, y GARCÍA COLMENARES, Carmen (Ed.) (1998). *Hacia una pedagogía de la igualdad.* Salamanca: Amarú.

ALBERDI, Inés (1986). *La persistencia del sexismo en la Enseñanza Media. Actitudes de los profesores.* Madrid: CIDE.

ALBERDI, Inés (1987). El impacto de las nuevas tecnologías sobre el empleo y formación de las mujeres. En Instituto de la Mujer. *El trabajo de las mujeres* (pp. 75-78). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

ALBERDI, Inés (1999). La sociología del género como enfoque interdisciplinar del conocimiento. En Violante Martínez Quintana (Coord.). *Mujer y participación en las organizaciones. Trayectorias y tendencias en la sociedad actual* (pp. 43-55). Madrid: UNED.

ALBERDI, Inés (2001). Las nuevas demandas de las mujeres jóvenes. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 162-175). Madrid: Instituto de la Mujer.

ALBERDI, Inés, y MARTÍNEZ TEN, Luz (1988). *Guía didáctica para una orientación no sexista.* Ministerio de Educación y Ciencia.

ALBERDI, Inés, y ROJAS MARCOS, Luis (2005). *Violencia: tolerancia cero.* Barcelona: Obra social "La Caixa".

ALCAIDE, Paco (1999). *Enciclopedia Toda la Historia Homo.* (24 tomos). Barcelona: Salvat.

ALEGRÍA, M. Carmen, y CORTADA, Esther (1992). Por un estudio del medio en clave de género. Un enfoque no androcéntrico de las ciencias sociales en la escuela primaria. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa* (pp. 118-139). Madrid: Instituto de la Mujer.

ALONSO ELIZO, Julián (2002). *Homosexualidad y lesbianismo en el aula. El respeto a la diferencia por orientación sexual.* Oviedo: Xente Gai Astur.

ALONSO, Enrique, y TORRES SALMERÓN, Lucía (2001). La especial

vulnerabilidad de las mujeres jóvenes en el mercado laboral. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 41-59). Madrid: Instituto de la Mujer.

ALONSO, Inés, y GASTAUDI, Pilar (1992). Las nuevas tecnologías y la igualdad de oportunidades de las mujeres en educación. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa* (pp. 197-212). Madrid: Instituto de la Mujer.

ALTABLE VICARIO, Charo (2001). Educación para el amor, educación para la violencia. En Nieves Blanco (Coord.). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 99-110). Madrid: Akal

ALTÉS, Elvira (2001). La participación social de las mujeres según los medios de comunicación. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 29-41). Madrid: Instituto de la Mujer.

ÁLVAREZ LIRES, Mercedes, y JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. Pilar (1992). Género, Ciencia y Tecnología. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa*. (pp. 179-196). Madrid: Instituto de la Mujer.

ÁLVAREZ, Isabel (1998). Propuestas coeducativas en el aula. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 219-225). Salamanca: Amarú.

AMELANG James S., y NASH, Mary (1990). *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y Contemporánea*. Valencia: Alfonso el Magnánimo.

AMORÓS, Celia (1982). Rasgos patriarcales en el discurso filosófico: notas acerca del sexismo en filosofía. En M. Ángeles Durán Heras (Ed.). *Liberación y utopía* (pp. 35-55). Madrid: Akal.

AMORÓS, Celia (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.

AMORÓS, Celia (2000). *Diez palabras claves de feminismo*. Estella: Verbo Divino.

ANDER-EGG, Ezequiel (1990). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.

ANDERSON, Bonnie, y ZINSSER, Judith (1991). *Historia de las mujeres: una historia propia*. Barcelona: Crítica.

ANGUERA, M. Teresa (1985). *Metodología de observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra

ANGUITA MARTÍNEZ, Rocío y TORREGO EGIDO, Luis (2009). Género, educación y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado* 64 (23,1), 17-25.

ANPE. SINDICATO DE ENSEÑANZA (2001-2007). Revista sindical, 451-511.

ARENAL, Concepción (1974). *La emancipación de la mujer en España*. Madrid: Júcar.

ARIÈS, Philippe, y DUBY, George (1992). *Historia de la vida privada* (10 tomos). Madrid: Taurus.

ARIÈS, Philippe (1980). *Reflexiones en torno a la historia de la homosexualidad*. [En línea]. Disponible en: <http://www.cogam.org/secciones/educacion/> [Consulta: 6 de noviembre 2007].

ARNALDO ALCUBILLA, Enrique (2001). Sobre la violencia doméstica. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 147-161). Madrid: Instituto de la Mujer.

ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1996). Material para secundaria obligatoria. En VV.AA. *Sistema sexo-género. Unidad didáctica* (pp. 108-155). Madrid: Asociación pro derechos humanos.

ASOCIACIONES INTERNACIONALES DE DERECHOS DE LOS GLTB (2008). [En línea]. Disponible en: <http://www.ong-nd.org/asociaciones> [Consulta: 13 de septiembre 2008].

AUNIÓN, J. A. (2009, abril 27). La escuela segregada se levanta contra la retirada de subvenciones. *El País*.

AYUSO LÓPEZ, Maite (1998). ¿Son las mujeres agentes históricos? En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 167-175). Salamanca: Amarú.

AYUSO LÓPEZ, Teres (1991). *Proyecto de elaboración de materiales curriculares para unas Ciencias Sociales no sexistas*. Madrid: CIDE.

BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2001). La coeducación hoy. En Nieves Blanco (Coord.). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 31-58). Madrid: Akal.

BALLESTEROS, Margarida (2007). Género y violencia contra las mujeres. La construcción de la igualdad en la escuela. *Aula*, 159, 41-44.

BARROSO, Manuel (2009, febrero 13). El colegio salmantino Montessori aplaza la separación de niños y niñas. *El Norte de Castilla*.

BÉJAR, Helena (2001). *El mal samaritano. El altruismo en tiempos del escepticismo*. Madrid: Anagrama.

BEL BRAVO, M. Antonia (1998). *La mujer en la historia*. Madrid: Encuentro.



- BENAVENTE, José M., y NÚÑEZ, Adela (1992). El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa*, (pp. 154-177). Madrid: Instituto de la Mujer.
- BENERÍA, Lourdes (1996). Género. En VV.AA. *Sistema sexo-género. Unidad didáctica* (pp. 15-16). Madrid: Asociación pro derechos humanos.
- BETTO, Frei. (2002). No sabemos dónde colgar nuestros sueños. En VV.AA. *Porto Alegre (Foro Social Mundial 2002). Una asamblea de la humanidad* (pp.31-34). Barcelona: Icaria.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLANCO, Nieves (2001). Educar en Femenino y en Masculino. En Nieves Blanco (Coord.). *Educar en femenino y en masculino* (pp. 9-19), Madrid: Akal.
- BLASI, Augusto (1989). Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura. En VV.AA. *El mundo social en la mente infantil* (pp.331-388). Madrid: Alianza.
- BOLETÍN DE AMNISTÍA INTERNACIONAL (2005). Violaciones de derechos humanos basadas en la orientación sexual. *Diversidad. Red de acciones urgentes de Minorías Sexuales*, 9.
- BOLÍVAR, Antonio (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- BONAL, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- BONAL, Xavier (2001). Hacia una metodología de la transformación coeducativa. En VV.AA. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 93-110). Madrid: Síntesis.
- BONAL, Xavier, y RAMBLA, Xavier (2001). El cambio ideológico y la colaboración docente. En VV.AA. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 113-127). Madrid: Síntesis.
- BONAL, Xavier, y TOMÉ, Amparo (1995). Metodologías y recursos de intervención. *Cuadernos de Pedagogía*, 245, 56-69.
- BONILLA, Amparo, y MARTÍNEZ BENLOCH, Isabel (1992). Análisis del currículum oculto de los modelos sexistas. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa*, (pp. 61-92). Madrid: Instituto de la Mujer.
- BOSWELL, John (1998). *Cristianismo, tolerancia social y homosexualidad: los gays en Europa occidental desde el comienzo de la era cristiana hasta el siglo XIV*. Barcelona: Muchnic.

BUCHAN, Lou (1993). Es un buen trabajo para una chica. Pero una carrera horrible para una mujer. En Dale Spender; Elizabeth Sarah. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 11-121). Barcelona: Paidós.

BURGUEÑO, M. José, y CALVO, Azucena (1998). Proyecto afectivo-sexual. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 207-218). Salamanca: Amarú.

BUSQUETS, Dolors, FERNÁNDEZ NISTAL, Teresa, y SASTRE, Genoveva (1992). ¿De quién y para quién son las matemáticas? En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa* (pp. 229-242). Madrid: Instituto de la Mujer.

BUSTILLO SUÁREZ, Elena (2001). Jóvenes, erradicación de la violencia contra la mujer y protección de las víctimas. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 25-29). Madrid: Instituto de la Mujer.

BUXÓ, M. José, y VOLTES, Pedro (1986). *Las mujeres en la historia de España*. Barcelona: Planeta.

CABRERO, José Luis (2009, diciembre 13). Zamora ciudad abierta a gays y lesbianas. *Diario de Valladolid*.

CALLE FUENTES, Mercedes, GONZÁLEZ ROMERO, Carmen, y NÚÑEZ TRIGUERO, Juan Antonio (1987). *Discriminación y acoso sexual de las mujeres en el trabajo*. Madrid: Largo Caballero.

CALLEJO GALLEGO, Javier (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Especial Salud Pública* 76, 409-422.

CALVO, Tomás (1981). Fidelidad y conflicto: la mujer ante el choque de culturas. En M. Ángeles Durán Heras (Ed.). *La mujer en el mundo contemporáneo* (pp. 115-129). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

CAMARERO BULLÓN, Concepción (1992). La Conferencia de El Cairo: habilitación de la mujer, programas de población y desarrollo sostenible. *Tarbiya*, 14, 11-22.

CAPEL, Rosa M., y ORTEGA, Margarita (1994). Textos para la historia de las mujeres en la Edad Moderna. En VV.AA. *Textos para la historia de las mujeres en España* (pp. 225-320). Madrid: Cátedra.

CAPMANY, M. Aurelia (1981). ¿Crisis del feminismo? En M. Ángeles Durán Heras (Ed.). *La mujer en el mundo contemporáneo* (pp. 89-97). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

CARMONA ORANTES, Gabriel (2002). Pedagogía social contra la violencia doméstica y agresiones a las mujeres. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 185-195). Barcelona: Octaedro.

- CARO BAROJA, Julio (1981). Cuestiones de Antropología en torno a la mujer. En M. Ángeles Durán Heras (Ed.). *La mujer en el mundo contemporáneo* (pp. 45-52). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- CARRILLO, Isabel (1992). Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 55-62.
- CASADO, José Luis (2004). Matrimonio homosexual. *Notas sindicales de Comisiones Obreras de Castilla y León*, 60, 14-15.
- CASO, Ángeles (2000, octubre 23). Olvidadas por ser mujeres. *El País*.
- CASO, Ángeles (2005). *Las olvidadas. Una historia de mujeres creadoras*. Madrid: Planeta.
- CENTRO DE PROFESORES DE SANTANDER (1989). *El papel de la mujer en la España Contemporánea*.
- CHARRICOATES, Katherine (1993). Todo en el mismo día. En Dale Spender y Elizabeth Sarah. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 95-111). Barcelona: Paidós.
- CHINCHILLA, Nuria (2001). El rol de la mujer en la empresa del siglo XXI. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 127-135). Madrid: Instituto de la Mujer.
- CIDE (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- CIDE (2006). *Mujeres inmigrantes en la educación de personas adultas*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- CIDE (2008). *Premios Irene 2007*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- CIDE. COLECTIVO IOÉ (2006). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- COB, Gabriela (2004). *Identidad, juventud y sexismo* [En línea]. Disponible en: <http://www.cosmovisiones.com/habitacionpropia/com/identidad.html> [Consulta: 12 de marzo 2004].
- COHEN, Louis, y MANION, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLECTIVO HARIMAGUADA (1994). *Carpetas didácticas de Educación afectivo-sexual*. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- COLEO MARTÍNEZ, Pablo, y LÓPEZ TORRECILLAS, Francisca (2002). La educación sexual: una necesidad educativa a favor de un tratamiento de iguales entre géneros. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 197-210). Barcelona: Octaedro.

COMISIÓN DE EDUCACIÓN DE COGAM (2005). *Homofobia en el sistema educativo* [En línea]. Disponible <http://www.cogam.es/secciones/educacion/> [Consulta: 30 de noviembre 2005].

COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

COMITÉ DE UNICEF (2005). La paridad de género en la escuela: un reto para muchos países. *Noticias de UNICEF*, 192.

CONFEDERACIÓN SINDICAL DE COMISIONES OBRERAS (2001). *Claves coeducativas. Mejora de las competencias profesionales del profesorado de enseñanza privada no universitaria* [CD]. Biblioteca de Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid.

CONNELLY ULLMAN, Jean (1981). La protagonista ausente: la mujer como objeto y sujeto de la historia de España. En M. Ángeles Durán Heras (Ed.). *La mujer en el mundo contemporáneo* (pp. 11-44). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2007). *Carpetas de orientación profesional para la igualdad, 3º, 4º ESO y 1º y 2º Bachillerato*. Valladolid: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

CONSEJERÍA DE SANIDAD Y BIENESTAR SOCIAL DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2001). *Igualdad de oportunidades en la familia*. Salamanca: Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades.

CONSEJERÍA DE SANIDAD Y BIENESTAR SOCIAL DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2002). *Igualdad de oportunidades en la pareja*. Valladolid: Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades.

CONSEJERÍA DE SANIDAD Y BIENESTAR SOCIAL DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2002b). *Prevención de la violencia de género*. Valladolid: Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades.

CONSEJERÍA DE SANIDAD Y BIENESTAR SOCIAL DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2002c). *Educación sexual en clave de igualdad*. Valladolid: Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades.

CONSEJERÍA DE SANIDAD Y BIENESTAR SOCIAL DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2004). *Tecnologías de la información y comunicación en clave de igualdad*. Salamanca: Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades.

CONSEJERÍA DE SANIDAD Y BIENESTAR SOCIAL DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2006). *Igualdad en las aulas. Educación Secundaria*. Valladolid: Dirección General de la Mujer e Igualdad de Oportunidades.

CONTRERAS, José (2002). Educar la mirada...y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-

65.

CORDERO BÁEZ, Luis R. (2004). *Sexismo y formación de estereotipos en la identidad del venezolano*. Universidad de Valladolid: tesis doctoral inédita.

CORRALES, Capi (1992). Reflexiones sobre las matemáticas y la coeducación. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa* (pp. 244-276). Madrid: Instituto de la Mujer.

CORRECHER TELLO, M. Isabel (1992). La Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: la experiencia F.I.P.S. *Tarbiya*, 14, 81-86.

COSCOJUELA, Roser, MIRALLES, Mercé, SOLSONA, Nuria, y SUBÍAS, Rafaela (1992). Estudio sobre la optatividad y la igualdad entre los sexos en la enseñanza secundaria. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa*, (pp. 213-226). Madrid: Instituto de la Mujer.

COSTA ARAUJO, Helena (1998). O masculino, O femenino e a Escola Democrática. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 21-40). Salamanca: Amarú.

DE BEAUVOIR, Simone (1968). *La mujer rota*. Barcelona: círculo de lectores.

DE LA GÁNDARA, Consuelo (1981). La mujer en la literatura española del siglo XIX. En M. Ángeles Durán Heras (Ed.). *La mujer en el mundo contemporáneo* (pp. 131-154). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

DE LARA, Enriqueta, y BALLESTEROS, Belén (2001). *Métodos de investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.

DE LAS HERAS PINILLA, M. Patrocinio (1999). Las políticas y los planes de igualdad de oportunidades: logros y consecuencias en la sociedad española. En Violante Martínez Quintana (Coord.). *Mujer y participación en las organizaciones. Trayectorias y tendencias en la sociedad actual* (pp. 95-107). Madrid: UNED.

DE MIGUEL, Ana (2007). *Los feminismos a través de la historia*. [En línea]. Disponible en: <http://www.nodo50.org/mujeresred/historia-feminismo1.html> [Consulta: 25 de enero 2007].

DE VEGA, Eulalia (1992). *La mujer en la historia*. Madrid: Anaya.

DE WOLFE, Patricia (1993). Estudios sobre la Mujer: contradicciones para los alumnos. En VV.AA. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 71-79). Barcelona: Paidós.

DEL CAMPO, Salustiano (1981). El ciclo vital de la familia española. En M. Ángeles Durán Heras (Ed.). *La mujer en el mundo contemporáneo* (pp. 69-88). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

DEL OLMO CAMPILLO, Gema, y MÉNDEZ MIRAS, Ana (2003). En dos palabras. En femenino y en masculino. *Serie Lenguaje*, 2. [En línea]. Disponible en: [http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/publicaciones/catalogo/serie\\_lenguaje.htm](http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/publicaciones/catalogo/serie_lenguaje.htm) [Consulta: 25 de enero 2007].

DEL RÍO LÓPEZ DEL AMO, M. Jesús (2002). Educación y contestación femenina en el siglo XVI. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 97-104). Barcelona: Octaedro.

DELGADO, Juan Manuel, y GUTIÉRREZ, Juan (Coords.) (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

DELVAL, Juan (1989). La representación infantil de mundo social. Conducta social y razonamiento. En VV.AA. *El mundo social en la mente infantil* (pp.21-36). Madrid: Alianza.

DENNIS, Franck (1999). *Triangles roses. La persécution des homosexuels sous le régime nazi*. [En línea]. Disponible en: <http://www.chez.com/triangles/> [Consulta: 30 de agosto 2008].

DÍAZ AGUADO JALÓN, M. José (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.

DÍAZ AGUADO JALÓN, M. José (2001). La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde su juventud. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 136-146). Madrid: Instituto de la Mujer.

DÍAZ AGUADO JALÓN, M. José (2002). Avances y limitaciones en la construcción de la igualdad. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 89-106). Madrid: Instituto de la Mujer.

DÍAZ FERNÁNDEZ, M. Dolores (2002). Discriminación e importancia de la mujer en la historia de la Música. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 105-115). Barcelona: Octaedro.

DÍAZ FERNÁNDEZ, M. Dolores (2002b). Significados de la violencia contra las mujeres. Su tratamiento en los textos literarios. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 117-128). Barcelona: Octaedro.

DIEGO, Carmen, ESPINOSA, M. Ángeles, RODRÍGUEZ Margarita E., y RUPEREZ, Isabel (1992). Estereotipos de género en el alumnado de Educación Secundaria. *Tarbiya*, 14, 71-79.

DÍEZ CELAYA, Rosalía (1999). *La mujer en el mundo*. Madrid: Acento editorial.

DÍEZ, Ana I., y POZO, Tomás (1998). Mujer, Lenguaje y Comunicación. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 309-318). Salamanca: Amarú.

DUBET, François (2003). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. En VV.AA. *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 219-234). Madrid: Injuve.

DUBY, Georges, y PERROT, Michelle (1993) (Dir.). *Historia de las mujeres en Occidente*. (5 tomos). Madrid: Taurus.

DUEÑAS CEPEDA, M. Jesús (1998). La mujer en la historia. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 275-277). Salamanca: Amarú.

DURÁN HERAS, M. Ángeles (1981). Una ausencia de mil años: la mujer en la Universidad. En M. A. Durán Heras (Ed.). *La mujer en el mundo contemporáneo* (pp.53-68). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

DURÁN HERAS, M. Ángeles (1987). *De puertas adentro*. Madrid: Instituto de la Mujer.

E. DE B. / AGENCIAS (2008, junio 29). Del triángulo rosa a la bandera del arco iris. *El País*.

ERICKSON, Frederick (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Merlin C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 124-301). Barcelona: Paidós-MEC.

ESTEBAN ZAMORA, Ana, y MEDIAVILLA CALLEJA, Mercedes (2001). No te pierdas ser tú en la red. *Cuadernos de Educación no sexista, 10*. [En línea] Disponible en: [http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/catalogo/cuadernos\\_educacion.htm](http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/catalogo/cuadernos_educacion.htm) [Consulta: 25 de enero 2007].

FABRA, M. Luisa (1992). La interacción en las aulas de enseñanza secundaria: incidencia del género. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa* (pp. 92-116). Madrid: Instituto de la Mujer.

FALCÓN O'NEILL, Lidia (1992). *Mujer y poder político*. Madrid: Vindicación feminista.

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE COMISIONES OBRERAS. T.E. (2004-2008). Revista sindical, 255-294.

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE LA UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES. FETE-UGT (2004-2007). Revista sindical, 67-82.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE LGTB (2008). [En línea]. Disponible en: <http://www.felg.org> [Consulta: 13 de septiembre 2008].

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2002). Iguales, libres y responsables. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 56-60.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2002b). *La sociedad desigual*. Barcelona: Ariel.

FERNÁNDEZ GARCÍA, Antonio (2002). *Historia del mundo contemporáneo*. Barcelona: Vicens Vives.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Juan (Coord.) (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (1998). Imágenes de lo femenino de la pintura a la historia de las mujeres. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 131-141). Salamanca: Amarú.

FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia, JULIANO, M. Dolores, LÓPEZ F. CAO, Marian, y MARTÍNEZ DÍEZ, Noemí (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

F. G. SALAMANCA (2009, febrero 13). El colegio salmantino Montessori aplaza la separación de niños y niñas. *El Norte de Castilla*.

FERNÁNDEZ VILLANUEVA, Concepción (1982). La mujer y la psicología. En M. A. Durán Heras (Ed.). *Liberación y utopía* (pp. 81-100). Madrid: Akal.

FORTES RUIZ, M. Remedios (2002). Significados de la violencia contra las mujeres. Su tratamiento en los textos literarios. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 117-128). Barcelona: Octaedro.

FUNDACIÓN TRIÁNGULO (2007). *Unidad didáctica sobre homosexualidad*. [En línea]. Disponible en: <http://fundaciontriangulo.es/educacion/dossier1998/Recursos.htm> [Consulta: 23 de enero 2007].

GALLEGO, M. Teresa (1992). El libro blanco de los estudios de las mujeres, en las universidades españolas. *Tarbiya*, 14, 123-127.

GARCÍA BALLESTEROS, Aurora (1982). El papel de la mujer en el desarrollo de la Geografía. En M. Ángeles Durán Heras (Ed.). *Liberación y utopía* (pp. 119-140). Madrid: Akal.



- GARCÍA CEBRIÁN, Lourdes, y HUERTAS FUENTES, Purificación (2001). Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. En Nieves Blanco (Coord.). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 71-85). Madrid: Akal.
- GARCÍA COLMENARES, Carmen (1992). Pensamiento y Lenguaje. En VV.AA. *Tras la imagen de mujer. Guía para enseñar a coeducar*. (pp. 137-140). Madrid: SUENS (Seminario de Educación No Sexista).
- GARCÍA COLMENARES, Carmen (1997). Más allá de las diferencias: hacia un modelo de persona no estereotipado. En VV.AA. *Persona, género y educación* (pp. 73-87). Salamanca: Amarú.
- GARCÍA COLMENARES, Pablo (1993). Hacia una historia total. Frente a la discriminación de la mujer en la historia. En VV.AA. *Tras la imagen de mujer. Guía para enseñar a coeducar*. (pp. 91-107). Madrid: SUENS (Seminario de Educación No Sexista).
- GARCÍA MONGE, Alfonso, y MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio (1997). Educación Física y Género. Una mirada al cuerpo en la escuela. En VV.AA. *Persona, género y educación*. (pp.31-73). Salamanca: Amarú.
- GARCÍA VALDÉS, Alberto (1981). *Historia y presente de la homosexualidad: análisis crítico de un fenómeno conflictivo*. Madrid: Akal.
- GARCÍA, Clara, y ROSET, Montserrat (1992). Sexismo y coeducación en el área de Ciencias Sociales. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa* (pp. 141-152). Madrid: Instituto de la Mujer.
- GARRIDO GONZÁLEZ, Elisa (1992). Una asignatura de la UAM desde la perspectiva de género: historia de las mujeres en la Antigüedad Greco-Romana. *Tarbiya*, 14, 117-121.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55.
- GIMENO SACRISTAN, José, y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIRELA REJÓN, M. José (2002). La necesidad de hacer explícito el conocimiento profesional del profesorado de Educación Física en relación al género. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 211-223). Barcelona: Octaedro.
- GOETZ, Judith P., y LE COMPTE, Margaret D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GÓMEZ DE LA MATA, Germán (1977). *Eurípides. Orestes-Medeas*. (6ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.

GÓMEZ, Jesús, LATORRE, Antonio, SÁNCHEZ, Montse, y FLECHA, Ramón (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

GONZÁLEZ VÁZQUEZ, Antonio (2002). Violencia doméstica y poesía última escrita por mujeres: factores de un silencio. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 129-142). Barcelona: Octaedro.

GOULD, Stephen (1997). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.

GUASCH, Óscar (2002). Observación participante. *Cuadernos metodológicos 20*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

GUBA, Egon (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En VV.AA. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal/Universitaria

GUTTMAN, Amy (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.

HALLAKARVA, Gunnora (2008). *La homosexualidad en la época vikinga*. [En línea]. Disponible en: <http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm> [Consulta: 22 de mayo 2008].

HALSALL, Paul (1997). *People with a History An Online Guide to Lesbian, Gay, Bisexual and Trans History*. [En línea]. Disponible en: <http://www.fordham.edu/> [Consulta: 30 de agosto 2008].

HERNÁNDEZ PEINADO, Manuel (2002). El coste económico de la violencia doméstica. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 59-66). Barcelona: Octaedro.

HERRERO BRASAS, Juan A. (2001). *La sociedad gay. Una invisible minoría*. Ciudad: Foca.

HERSH, Richard H., REIMER, Joseph, y PAOLITTO, Diana P. (1979). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Narcea: Madrid.

HIDALGO, Encarna, JULIANO, Dolores, ROSET, Montserrat, y CABE, Àngels (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.

HOPKINS, David (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU

HORVACK, Lyli (1996). Feminismo y cultura de paz. En VV.AA. *Sistema sexo-género. Unidad didáctica* (pp. 41-43). Madrid: Asociación pro derechos humanos.

HURTADO, Andrés (2005). Nefertiti: la polémica persigue a la reina hereje. *Clio: Revista de historia*, 49, 34-41.

HURTADO, Empar (1992). Las escritoras españolas y la enseñanza de la literatura. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa* (pp. 380-393). Madrid: Instituto de la Mujer.

IGLESIAS DE USSEL, Julio, y RUIZ RICO, Juan J. (1982). Mujer y derecho. En M. Ángeles Durán Heras (Ed.). *Liberación y utopía* (pp. 143-166). Madrid: Akal.

INCLOU (2009). *Colectivo catalán de gais y lesbianas*. [En línea]. Disponible en: <http://www.inclou.org> [Consulta: 3 de febrero 2009].

INSTITUTO DE LA MUJER (1988). *La prostitución de las mujeres. Serie Estudios 17*. Madrid: Ministerio de Cultura.

INSTITUTO DE LA MUJER (1988a). *Las mujeres en la historia de España. Siglos XVIII-XX. Cuadernos bibliográficos*. Madrid: Instituto de la Mujer.

INSTITUTO DE LA MUJER (1988b). *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

INSTITUTO DE LA MUJER (1988c). *Manual de acción: cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

INSTITUTO DE LA MUJER (1990). *Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres 1988-1990*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

INSTITUTO DE LA MUJER (1993). *II Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres 1993-1995*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

INSTITUTO DE LA MUJER (1998). Prevenir la violencia: una cuestión de cambio de actitud. *Cuadernos de educación no sexista*, 7. [Disponible en: [http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/catalogo/cuadernos\\_educacion.htm](http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/catalogo/cuadernos_educacion.htm)] [Consulta: 25 de enero 2007].

INSTITUTO DE LA MUJER (1999). *Desarrollo de la carrera profesional para mujeres. Función directiva y liderazgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

INSTITUTO DE LA MUJER (2000). Cómo orientar a chicas y chicos. *Cuadernos de educación no sexista*, 5. [En línea] Disponible en: [http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/catalogo/cuadernos\\_educacion.htm](http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/catalogo/cuadernos_educacion.htm) [Consulta: 25 de enero 2007].

INSTITUTO DE LA MUJER (2001). *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

INSTITUTO DE LA MUJER (2001a). Relaciona. Una propuesta ante la violencia. *Cuadernos de educación no sexista 11*. [En línea] Disponible en:

[http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/catalogo/cuadernos\\_educacion.htm](http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/catalogo/cuadernos_educacion.htm) [Consulta: 25 de enero 2007].

INSTITUTO DE LA MUJER (2005). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

INSTITUTO DE LA MUJER (2005a). Tomar en serio a las niñas. *Cuadernos de educación no sexista 17*. [Disponible en:

[http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/catalogo/cuadernos\\_educacion.htm](http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/catalogo/cuadernos_educacion.htm)][Consulta: 25 de enero 2007].

INSTITUTO DE LA MUJER (2006). Las profesiones de la A a la Z. *Serie Lenguaje, 4*. [Disponible en:

[http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/publicaciones/catalogo/serie\\_lenguaje.htm](http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/publicaciones/catalogo/serie_lenguaje.htm)] [Consulta: 25 de enero 2007].

INSTITUTO DE LA MUJER (2006b). *Recursos didácticos y proyectos de organismos de igualdad y administraciones educativas. Educación en igualdad de oportunidades entre los sexos*. Madrid: Instituto de la Mujer.

INSTITUTO DE LA MUJER (2007). Educación para la ciudadanía. *Cuadernos de educación no sexista 20*. [Disponible en:

[http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/catalogo/cuadernos\\_educacion.htm](http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/publicaciones/catalogo/cuadernos_educacion.htm)] [Consulta: 25 de enero 2007].

INSTITUTO DE LA MUJER (s.d.). *Coeducación. Diferencias sin jerarquías*. [Dvd]. Barcelona: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

INSTITUTO DE LA MUJER (s.d.). *Proyecto Olympus de educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Diferencias sin jerarquías*. Madrid: Instituto de la Mujer.

IZQUIERDO, M. Jesús (1983). *El sistema sexo-género y la mujer como sujeto de transformación social*. Barcelona: La Sal.

IZQUIERDO, M. Jesús (1984, marzo 8). Suplemento "La mujer". *El País*.

IZQUIERDO, M. Jesús (1996). No toda hembra es mujer. En VV.AA. *Sistema sexo-género. Unidad didáctica* (pp. 16-18). Madrid: Asociación pro derechos humanos.

JACKSON, Stevi (1993). Las niñas y la información sexual. En Dale Spender y Elizabeth Sarah. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 167-187). Barcelona: Paidós.

JARAMILLO GUIJARRO, Concepción (1992). Reflexiones en torno a la sensibilización sobre la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas. *Tarbiya*, 14, 65-70.

JARAMILLO GUIJARRO, Concepción (2001). *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicos y chicas*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- JIMÉNEZ, Paco, e ILLÁN, Nuria (1997). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. En VV.AA. *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI* (pp. 37-47). Málaga: Aljibe.
- JORNADAS DE FEMINISMO SOCIALISTA (1984). Madrid: (s.e.).
- JULIANO, Dolores (1998). Mujer y Antropología: modelos teóricos y prácticas sociales. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 75-81). Salamanca: Amarú.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2005). *Plan estadístico de Castilla y León 2002-5. Situación económica y social de la mujer en Castilla y León. Año 2003*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2006). *Plan estadístico de Castilla y León 2002-5. La mujer en Castilla y León. Datos básicos 2005*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- KOHLBERG, Lawrence (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En VV.AA. *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- KOHLBERG, Lawrence (1989). Estadios morales y moralización. En VV.AA. *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71-100). Madrid: Alianza.
- LAVIGUEUR, Jill (1993). La coeducación y la tradición de las necesidades distintas. En VV.AA. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 247-261). Barcelona: Paidós.
- LEAL GARCÍA, Aurora (1992). La comunicación en la escuela: entre decir y dar a entender. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa* (pp. 334-347). Madrid: Instituto de la Mujer.
- LEE, Anne (1993). Juntos aprenderemos a escribir y a leer. Sexismo y alfabetización. En VV.AA. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 155-163). Barcelona: Paidós.
- LEGER SIVARD, Ruth (1996). La educación de la mujer. En VV.AA. *Sistema sexo-género. Unidad didáctica* (pp. 34-40). Madrid: Asociación pro derechos humanos.
- LOBEJÓN SÁNCHEZ, Concepción, y GONZÁLEZ SETIÉN, Paloma (1998). Educación de Mujeres adultas. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 351-355). Salamanca: Amarú.
- LÓPEZ CARRETERO, Asunción (2001). La experiencia de saber en femenino. En Nieves Blanco (Coord.). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 111-130). Madrid: Akal.

LÓPEZ PARDINA, M. Teresa (1997). El género en los temas transversales de la ESO. En VV.AA. *Persona, género y educación*. (pp.131-140). Salamanca: Amarú.

LÓPEZ PUIG, Anna (1992). La agresividad en la infancia. Estudio empírico comparativo entre sexos. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa*, (pp. 36-46). Madrid: Instituto de la Mujer.

LÓPEZ VALERO, Amando (1992). *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Murcia: Colectivo Escuela no Sexista de Murcia.

MACHADO VAZ, Julio (1998). A construção sexual da realidade. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 53-57). Salamanca: Amarú.

MANZANERA, Laura (2004). Amazonas: mujeres en pie de guerra. *Clio: Revista de historia*, 40, 36-42.

MAQUIEIRA D'ANGELO, Virginia (1992). La Conferencia de Pekín: Educación, desarrollo e igualdad. *Tarbiya* 14, 23-31.

MARINA, José Antonio, (2001). Un nuevo modelo de relaciones hombre y mujer. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 7-14). Madrid: Instituto de la Mujer.

MARTÍN GAMERO, Amalia (1996). La mujer a través de la historia. En VV.AA. *Sistema sexo-género. Unidad didáctica* (pp. 18-21). Madrid: Asociación pro derechos humanos.

MARTÍN SERRANO, Manuel (2001). La violencia de género en la juventud. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 107-125). Madrid: Instituto de la Mujer.

MARTÍNEZ BENLLOCH, Isabel (2001). Imagen corporal y construcción de la subjetividad. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 61-77). Madrid: Instituto de la Mujer.

MARTÍNEZ DENGRA, Esperanza (2002). La expresión de la violencia doméstica en algunos refranes y proverbios, estudio contrastivo español/francés. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 143-155). Barcelona: Octaedro.

MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida, PASTOR, Reyna, y TAVERA, Susanna (2000). *Mujeres en la historia de España*. Barcelona: Planeta.

MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida, y NASH, Mary (1994). Textos para la historia de las mujeres en la antigüedad. En Ana M. (Coord.). *Textos para la historia de las mujeres en España* (pp. 29-124). Madrid: Cátedra.

MARTÍNEZ OLMO, Francesc (2002). El cuestionario un instrumento para la investigación de las ciencias sociales. Barcelona: Laertes.

MARTÍNEZ QUINTANA, Violante (1999). La mujer en el mundo En Violante Martínez Quintana (Coord.). *Mujer y participación en las organizaciones. Trayectorias y tendencias en la sociedad actual* (pp. 13-33). Madrid: UNED.

MARTÍNEZ, Nohemí, y CAO, Marian (1998). Las mujeres y la creación artística: la presencia ausente del discurso artístico. En VV.AA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 21-40). Salamanca: Amarú.

MATEOS CLAROS, Francisco (2002). Las diferencias de género en los valores sociales entre los adolescentes y jóvenes. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 67-95). Barcelona: Octaedro.

MEDICOS MUNDI (1996). *Dossier informativo de Infomundi* [En línea]. Disponible en: <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/5185/mujeres.htm> [Consulta: 9 de agosto 2008].

MÉNDEZ MIRAS, Ana (2006). Nombra.en.red. En femenino y en masculino. *Serie Lenguaje*, 3. [Disponible en: [http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/publicaciones/catalogo/serie\\_lenguaje.htm](http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/publicaciones/catalogo/serie_lenguaje.htm)] [Consulta: 25 de enero 2007].

MERCADÉ y FERNANDO, Anna (2001). Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 77-81). Madrid: Instituto de la Mujer.

MERINO CHACÓN, M. Dolores (2001). Mujeres jóvenes: avances, limitaciones y propuestas para la igualdad. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 178-183). Madrid: Instituto de la Mujer.

MICHEL, Andrée (1987). *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: La Sal.

MILLER, David, y WALZER, Michael (1995). *Pluralismo, justicia e igualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988). *Recomendaciones para el uso no sexista de la Lengua*. Barcelona: La Sal.

MIRABET I MULLOL, Antoni (1985). *Homosexualidad hoy*. Barcelona: Herder.

MÓ ROMERO, Otilia (1992). El Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid. *Tarbiya*, 14, 7-9.

MONDIMORE, Francis M. (1998). *Una historia natural de la homosexualidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.

MOORE, Robert I. (1989). *La formación de una sociedad represora. Poder y disidencia en Europa Occidental 950-1250*. Barcelona: Crítica.

MORANT, Isabel (1996). La mujer en la historia. En VV.AA. *Sistema sexo-género. Unidad didáctica* (pp. 22-25). Madrid: Asociación pro derechos humanos.

MORATÓ, Cristina (2006). Las reinas de África: Las esposas de los grandes exploradores. *Clio: Revista de Historia*, 57, 54-60.

MORENO MARIMÓN, Montserrat (1992). Educación y ciencia: una doble encrucijada. En VV.AA. *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa* (pp. 10-34). Madrid: Instituto de la Mujer.

MORENO MARIMÓN, Montserrat (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.

MORENO SARDÁ, Amparo (1987). *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: La Sal, ediciones de las dones.

MORENO SARDÁ, Amparo (2007). *De qué hablamos cuando hablamos del hombre. Treinta años de crítica y alternativas al pensamiento androcéntrico*. Barcelona: Icaria.

MUFACE (2006). El siglo de las mujeres. *Revista de la mutualidad general de funcionarios civiles del Estado*, 204. Madrid: MUFACE.

MUFACE (2008). Españolas del siglo XXI. *Revista de la mutualidad general de funcionarios civiles del Estado*, 209. Madrid: MUFACE.

MUNIÁIN, M. Jesús (2001). Juventud, erradicación de la violencia contra la mujer y protección de las víctimas. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 15-24). Madrid: Instituto de la Mujer.

NASH, Mary (1998). Historia de las mujeres y estrategias de resistencia femenina. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 59-73). Salamanca: Amarú.

NASH, Mary (2004). *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza.

NAVARRO GONZÁLEZ, Elena, RODRÍGUEZ PARRA, M. José, y CUBILLAS CASAS, Elisabet (2002) ¿Qué me impide abandonar esta situación? Perfil psicológico en mujeres maltratadas. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 13-21). Barcelona: Octaedro.



- NEMESIO, Ramón (1982). La mujer y la ciencia: economía. En M. Ángeles Durán Heras (Ed.). *Liberación y utopía* (pp. 169-193). Madrid: Akal.
- NICHOLSON, John (1987). *Hombres y mujeres ¿Hasta qué punto son diferentes?* Barcelona: Ariel.
- NOGUEIRA, Charo (2005, mayo 17). España es uno de los países desarrollados con mayor desigualdad entre sexos. *El País*, p. 34.
- NUEVO ESPAÑA, Teresa I. (2001). Juventud y asociacionismo. En VV.AA. *Mujeres jóvenes: el avance hacia la igualdad, seminario realizado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* (pp. 81-88). Madrid: Instituto de la Mujer.
- NÚÑEZ, Marina (1998). El ojo cinematográfico y la mirada de la resistencia (cine y género). En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 143-148). Salamanca: Amarú.
- OCAÑA AYBAR, Juan C. (2007). *Unidad didáctica: Sufragismo y feminismo: la lucha por los derechos de la mujer 1789-1940*. [En línea]. Disponible en: <http://clio.rediris.es/udidactica/sufragismo2/inicfemusa.htm> [Consulta: 25 de enero 2007].
- OCDE (1993). *Conducir el cambio estructural*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- OCDE 1986. (1996). La integración de la mujer en la economía. En VV.AA. *Sistema sexo-género. Unidad didáctica* (pp. 26-33). Madrid: Asociación pro derechos humanos.
- OCÉANO MULTIMEDIA. INSTITUTO GALLAC (s.d.). *La lucha por la igualdad. Claves del siglo XXI*. [Dvd]. Madrid: Instituto Gallac.
- ORANICH, Magda (1976) *¿Qué es el feminismo?* Barcelona: La Gaya Ciencia.
- ORDAX PÉREZ, Estela (2004). *Aprender ciencias ¿En igualdad de condiciones o con diferencias? Factores que limitan la participación de las niñas en el ámbito de las ciencias*. Universidad de Valladolid: tesis doctoral inédita.
- ORTEGA LÓPEZ, Margarita (1992). La historia de la educación de las mujeres en España. *Tarbiya*, 14, 43-51.
- ORTEGA, Pedro, MÍNGUEZ, Ramón, y GIL, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Alvaro, y COLL, César (1995). *Desarrollo psicológico y educación*. (2 tomos). Madrid: Alianza editorial.
- PARDO ROMERO, Eugenio (1992). Matemáticas y género. En VV.AA. *Tras la imagen de mujer. Guía para enseñar a coeducar* (pp. 177-205). Madrid: SUENS (Seminario de Educación No Sexista).

PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA, José A. (2002). Aproximación al concepto de agresividad como fenómeno psicológico y social. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 23-37). Barcelona: Octaedro.

PASTOR, M. Inmaculada (1984). *La educación femenina en la postguerra (1939-1945)*. Madrid: Instituto de la Mujer.

PASTOR, Reyna (1994). Textos para la historia de las mujeres en la Edad Media. En Ana M. (Coord.). *Textos para la historia de las mujeres en España* (pp.125-224). Madrid: Cátedra.

PAYNE, Irene (1993). Ideología sexista y educación. En Dale Spender y Elizabeth Sarah. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 53-61). Barcelona: Paidós.

PAYNE, Irene, y SPENDER, Dale (1993b). Prácticas feministas en el aula. En Dale Spender y Elizabeth Sarah. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 215-225). Barcelona: Paidós.

PEDRÓ, Francesc (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En VV.AA. *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 235-257). Madrid: Injuve.

PÉREZ CANTÓ, M. Pilar (1992). Los estudios de las mujeres en los nuevos planes de Estudio de la UAM, *Tarbiya*, 14, 107-115.

PÉREZ CANTÓ, M. Pilar (1999). Los Estudios de las Mujeres en la Universidad Española: el caso de la UAM. En Violante Martínez Quintana (Coord.). *Mujer y participación en las organizaciones. Trayectorias y tendencias en la sociedad actual* (pp. 75-84). Madrid: UNED.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 66-70.

PÉREZ SERRANO, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. (tomo 2). *Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

PIAGET, Jean (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

PINILLA DE LAS HERAS, M. Patrocinio (1999). Las políticas y los planes de igualdad de oportunidades: logros y consecuencias en la sociedad española. En Violante Martínez Quintana (Coord.). *Mujer y participación en las organizaciones. Trayectorias y tendencias en la sociedad actual* (pp.95-107). Madrid: UNED.

PIUSI, Ana M. (2001). Dar clase: el corte de la diferencia sexual. En Nieves Blanco (Coord.). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 145-165). Madrid: Akal.

PORLAN, Rafael y MARTÍN, José (1991). El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. *Colección: Investigación y enseñanza* 6. Sevilla: Diada.

POZO RUÍZ, Alfonso (2008). *Homosexualidad en la Sevilla del siglo XVI*. [Disponible en:

<http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm>] [Consulta: 22 de mayo 2008].

PRÁDANOS, Arantza (2005, mayo 6). El 46 % de los españoles cree que la mujer debe dejar su empleo por los hijos. *El Norte de Castilla*.

PUIG ROVIRA, Josep M., y MARTÍN GARCÍA M. Jesús (2000). *El proceso de enseñanza y aprendizaje de los valores. Comunidad e interacción*. Madrid: CIDE.

PULEO GARCÍA, Alicia (1997). Algunas reflexiones sobre género y persona. En VV.AA. *Persona, género y educación*. (pp.23-31). Salamanca: Amarú.

PULEO GARCÍA, Alicia (1998). La teoría de género en una materia optativa interdisciplinar de la ESO: "Papeles sociales de mujeres y hombres". En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de las II Universidad de Verano*. (pp. 183-192). Salamanca: Amarú.

PULEO GARCÍA, Alicia (2001). Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica. En Nieves Blanco (Coord.). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 21-29). Madrid: Akal.

RAMBLA, Xavier (2001). La participación familiar en la escuela coeducativa. En VV.AA. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 145-154). Madrid: Síntesis.

RAMBLA, Xavier, y TOMÉ, Amparo (2001). Los códigos de género en la infancia. En VV.AA. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 27-37). Madrid: Síntesis.

RAMOS, M. D., y AGUADO HICÓN, Ana María (1994). Textos para la historia de las mujeres en la Edad Contemporánea. En VV.AA. *Textos para la historia de las mujeres en España* (pp. 321-460). Madrid: Cátedra.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, GIL FLORES, Javier, y GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ NAVARRO, Henar, y GARCÍA MONGE, Alfonso (2009). Asimilación de los códigos de género en las actividades de recreo escolar. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado* 64 (23,1), 59-72.

RODRIGUEZ PIÑERO ROYO, Luis (2008). *Orientaciones. Revista de Homosexualidades*. [Disponible en:

<http://fundaciontriangulo.es/orientaciones/index.htm>] [Consulta: 9 de junio 2008].

- RODRÍGUEZ RAMOS, Luis, ÁLVAREZ GARCÍA, Francisco J., y GÓMEZ PAVÓN, Pilar (1988). *La justicia ante la libertad sexual de las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer
- ROIG CASTELLANOS, Mercedes (1986). *A través de la prensa. La Mujer en la historia*. Madrid: Instituto de la Mujer
- ROMERO, Isabel (1997). La coeducación como tema transversal del currículo. En VV.AA. *Persona, género y educación* (pp. 13-21). Salamanca: Amarú.
- ROMIÁ AGUSTÍ, Carmen (1998). La coeducación desde el conflicto. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 97-109). Salamanca: Amarú.
- ROSS, Lee (1989). El modelo del “científico intuitivo” y sus implicaciones para el desarrollo. En VV.AA. *El mundo social en la mente infantil* (pp. 213-244) Madrid: Alianza.
- ROVIRA, Marta (2001). Los códigos de género en la adolescencia. En VV.AA. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 39-55), Madrid: Síntesis.
- ROVIRA, Marta, y RAMBLA, Xavier (2001). Experiencias de investigación-acción coeducativa en Secundaria. En VV.AA. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 129-143). Madrid: Síntesis.
- RTVE (2007). Treinta años de orgullo. [Reportaje]. *Informe Semanal*. [2007, junio 30].
- RUANO RODRÍGUEZ, Lucía (1984). *Guía de los derechos de la mujer*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- RUIZ RUIZ, Elena (1992). Ciencias de la educación. En VV.AA. *Tras la imagen de mujer. Guía para enseñar a coeducar*. (pp. 63-81). Madrid: SUENS (Seminario de Educación No Sexista).
- RUIZ RUÍZ, Elena, y FREITAS, Paula (1998). Proyecto educativo de Centro. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de verano* (pp. 345-350). Salamanca: Amarú.
- SABATÉ, Ana, RODRÍGUEZ MOYA, Juana M., y DÍAZ MUÑOZ, M. Ángeles (1995). *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una Geografía del Género*. Madrid: Síntesis.
- SALAS GARCÍA, Begoña (1997). Modelos educativos y coeducación en Educación Primaria. En VV.AA. *Persona, género y educación* (pp. 113-131). Salamanca: Amarú.
- SALAS GARCÍA, Begoña (1998). Los valores en el desarrollo de la persona. Coeducación. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 41-51). Salamanca: Amarú.

SÁNCHEZ LLOPIS, Elvira (1995). *Manual de coeducación. Unión sindical de Madrid, región de Comisiones Obreras. Libro II. Ficha de educación para el área de Geografía e Historia*. Salamanca: Ediciones GPS.

SÁNCHEZ MORALES, M. Rosario (1999). La nueva maternidad. En Violante Martínez Quintana (Coord.). *Mujer y participación en las organizaciones. Trayectorias y tendencias en la sociedad actual* (pp. 135-150). Madrid: UNED.

SÁNCHEZ SÁINZ, Mercedes (Coord.) (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual*. Madrid: La Catarata. Federación de enseñanza de Comisiones Obreras.

SANTOS GUERRA, Miguel A. (1984). *Coeducar en la Escuela por una educación no sexista y liberadora*. Madrid: Grupo Cultural Zero.

SANTOS GUERRA, Miguel A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano (teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares)*. Madrid: Akal.

SANTOS GUERRA, Miguel A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 76-80.

SARAH, Elizabeth, SCOTT, Marion, y SPENDER, Dale (1993). La educación de las feministas: defensa de las escuelas no mixtas. En Dale Spender y Elizabeth Sarah. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 79-95). Barcelona: Paidós.

SAU, Victoria (1986). *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.

SCHOPPMANN, Claudia (2000). Lesbianas bajo los nazis. *Revista nosotras*, 9.

SCOTT, Marion (1993). Dale una lección: el currículo sexista en la educación patriarcal. En Dale Spender y Elizabeth Sarah. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 129-155). Barcelona: Paidós.

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN (1990). *La situación de la mujer en el Sistema Educativo. Plan para la Igualdad de Oportunidades*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

SEGURA GRAÍÑO, Cristina (1982). La incidencia de la mujer en la ciencia histórica. En M. A. Durán Heras (Ed.). *Liberación y utopía* (pp. 103-118). Madrid: Akal.

SEGURA GRAÍÑO, Cristina (1999). La historia de las mujeres en el nuevo paradigma de la historia. En Violante Martínez Quintana (Coord.). *Mujer y participación en las organizaciones. Trayectorias y tendencias en la sociedad actual* (pp. 63-68). Madrid: UNED.

SELMAN, Robert L. (1989). En VV.AA. *El mundo social en la mente infantil* (pp. 101-124). Madrid: Alianza.

SIMÓN RODRÍGUEZ, M. Elena (2001). Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta. En Nieves Blanco (Coord.). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 59-70). Madrid: Akal.

SIMONIS, Angie (2006). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Laertes.

SOLSONA, Nuria, y PALACIOS, Rosa M. (2008). La práctica de la coeducación. *Aula*, 177, 7-11.

SORIANO RUBIO, Sonia (1999). *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo*. Salamanca: Amarú.

SPARKES, Andrew (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Perspectivas*, 11, 30-33.

SPENDER, Dale (1993). ¿Educación o adoctrinamiento? En Dale Spender y Elizabeth Sarah. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 41-53). Barcelona: Paidós.

SPENDER, Dale (1993b). Hablar en clase. En Dale Spender y Elizabeth Sarah. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 187-215). Barcelona: Paidós.

SPENDER, Dale (1993c). Sexo y destrezas vendibles ¿Quién fracasa en Matemáticas y Ciencias? En Dale Spender y Elizabeth Sarah. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 163-167). Barcelona: Paidós.

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

STES (2008). Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza. *Formación*. [En línea]. Disponible en: <http://www.stes.es> [Consulta: 22 de mayo 2008].

SUBIRATS, Marina (1998). *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*, Barcelona: Icaria.

SUBIRATS, Marina (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En VV.AA. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 17-21). Madrid: Síntesis.

SUBIRATS, Marina (2001b). Los géneros y la imagen del futuro personal. En VV.AA. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 57-82). Madrid: Síntesis.

SUBIRATS, Marina, y BRULLET, Cristina (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

SUENS. SEMINARIO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (1999). *Identidad y género en la práctica educativa*. Lisboa: Comissao para a igualdade e para os directos das mulheres.

- TAYLOR, Steve J., y BOGDAN, Robert (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEMAS TRANSVERSALES (1997). Colección biblioteca básica para el profesorado. Barcelona: Praxis.
- TERRÉN, Eduardo (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. En VV.AA. *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 259-279). Madrid: Injuve.
- TÓJAR HURTADO, Juan Carlos (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- TOMÉ GONZÁLEZ, Amparo (2001). La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela. En Nieves Blanco (Coord.). *Educación en femenino y en masculino* (pp. 87-98). Madrid: Akal.
- TOMÉ, Amparo (2001a). El uso coeducativo de la investigación-acción. En VV.AA. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 7-17). Madrid: Síntesis.
- TOMÉ, Amparo (2001b). La investigación-acción coeducativa con el profesorado y las familias. En VV.AA. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 85-89). Madrid: Síntesis.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1987). La globalización como forma de organización del currículum. *Revista de Educación*, 282, 103-130.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2002). La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 71-75.
- TRENCHARD, Lorraine (1993). Las jóvenes lesbianas en la escuela. En Dale Spender y Elizabeth Sarah. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 237-247). Barcelona: Paidós.
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando, y AYORA ESTEBAN, M. Carmen (2002). Estructura temática de las noticias de prensa sobre violencia doméstica: un ejercicio de análisis crítico del discurso. En VV.AA. (Eds.). *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 157-169). Barcelona: Octaedro.
- TURIEL, Elliot (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En VV.AA. *El mundo social en la mente infantil* (pp. 37-68). Madrid: Alianza.
- TURIEL, Elliot, y SMETANA, Judith G. (1989b). Conocimiento social y acción: la coordinación de los dominios. En VV.AA. *El mundo social en la mente infantil* (pp. 389-407). Madrid: Alianza.
- UGARTE PÉREZ, Francisco J. (2002). La ilustrada lucha por los derechos de los homosexuales. *Claves de la razón práctica*, 123, 68-72.
- UNESCO (1995). *44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación* (oct. 1994. Ginebra. Suiza) ratificada por la Conferencia General de la UNESCO en su 28ª reunión (nov. 1995. París. Francia) [En línea].

Disponible en: <http://es.geocities.com/educaenvalores/paz/docs/textos/d-ocho.htm> [Consulta: 16 de diciembre 2002].

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (1984). *La mujer en la historia de España (siglos XVI-XX). Actas de las II Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*. Madrid: UAM.

URRUZOLA ZABALZA, M. Jesús (1991) *¿Es posible educar en la actual escuela mixta?* Bilbao: Maite Canal.

URRUZOLA ZABALZA, M. Jesús (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.

USANDIZAGA, José Antonio (1981). La condición de la mujer y los avances de la medicina en el siglo XX. En M.A. Durán Heras (Ed.). (pp. 155-163). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

VALCÁRCEL, Amelia (1991). Sobre la herencia de la igualdad. En C. Thiebaut (Ed.). *La herencia ética de la Ilustración* (pp. 153-174). Barcelona: Crítica.

VALLS CAROL, Rosa, TORREGO EGIDO, Luis, COLÁS BRAVO, Pilar y RUIZ EUGENIO, Laura (2009). Prevención de la violencia de género en las universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado* 64 (23,1), 41-57.

VARO VARO, Carmen (2002). Aproximación semántica a la oposición masculino/femenino. En VV.AA. *Violencia doméstica y coeducación. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 171-184). Barcelona: Octaedro.

VICENTE MARTÍN, M. Felicidad, y NICOLÁS MARTÍNEZ, Teresa (1998). La mirada masculina define a la mujer en el Arte. En VVAA. *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 226-274). Salamanca: Amarú.

WALKER, Rob (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

WHITBREAD, Anne (1993). Las profesoras son primero mujeres: acoso sexual en el trabajo. En VV.AA. *Aprender a perder. Sexismo y educación* (pp. 111-121). Barcelona: Paidós.

WILDE, Oscar (2003). *El retrato de Dorian Gray*. Barcelona: Planeta.

WOODS, Peter (1987). *La Escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

YOUNG, Robert (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.



YOURCENAR, Margerite (1989). *Memorias de Adriano*. Barcelona: Círculo de lectores.

ZABALZA, Miguel A. (1988). *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

ZABALZA, Miguel A. (2004). *Los diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZUAZA, Pedro (2006, diciembre 4). Quiero decirlo y no sé como. *El País*.

### Referencias digitales

<http://www.anys/recucast.html> [Consulta: 16 de marzo de 2008].

<http://www.artefinal.com/20> [Consulta: 16 de marzo de 2008].

<http://educarenigualdad.org> [Consulta: 16 de marzo de 2008].

<http://www.pangea.org/amcoma> [Consulta: 16 de marzo de 2008].

<http://www.centros.jcyl.es> [Consulta: 9 de enero 2009].

[http://dialnet.unirioja.es/Revista\\_Leader,2007:35.Monografico\\_Mujeres\\_en\\_el\\_mundo\\_rural](http://dialnet.unirioja.es/Revista_Leader,2007:35.Monografico_Mujeres_en_el_mundo_rural). [Consulta: 30 de agosto 2008].

<http://defrentelgtb.superforo.net/actualidad-f10/guia-de-consejos-para-educar-sobre-homosexualidad-t1094.htm> [Consulta: 26 de diciembre de 2009].

<http://www.historia-homosexualidad.org> [Consulta: 30 de agosto 2008].

<http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm>/África. *Homosexualidad en la historia*. [Consulta: 22 de mayo 2008].

<http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm>/Babilonia. *Homosexualidad en la historia*. [Consulta: 22 de mayo 2008].

<http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm>/China antigua. *Homosexualidad en la historia*. [Consulta: 22 de mayo 2008].

<http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm/Egipto>. *Homosexualidad en la historia*. [Consulta: 22 de mayo 2008].

[http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm/India antigua](http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm/India%20antigua). *Homosexualidad en la historia*. [Consulta: 22 de mayo 2008].

[http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm/Japón medieval](http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm/Jap%C3%B3n%20medieval). *Homosexualidad en la historia*. [Consulta: 22 de mayo 2008].

[http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm/ Medioevo](http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm/Medioevo). *Homosexualidad en la historia*. [Consulta: 22 de mayo 2008].

[http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm/Siglo XVIII](http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/EntradaHomoHISTORIA.htm/Siglo%20XVIII). *Homosexualidad en la historia*. [Consulta: 22 de mayo 2008].

<http://www.mtas.es> [Consulta: 26 de mayo 2006].