

Departament de Psicologia.
Universitat de Girona.

*“Desenmascarar el pensamiento
heteronormativo de la educación en la
diversidad afectivo-sexual: guías
didácticas en Cataluña. Una óptica
psicosocial crítica”*

Trabajo de investigación realizado por
Antonia Dorado Caballero.

Dirigido por
la Dra. Teresa Cabruja i Ubach.

Julio de 2008.

Para ella,
mi madre, y para él,
mi padre.

Agradecimientos.

A Teresa por ser el faro que ha orientado el trayecto de este trabajo. Sin su ayuda no habría podido hacerlo, o al menos, no de esta manera. Además, por prestarme su apoyo personal siempre que me ha hecho falta.

A mi madre y a mi padre por todo el cariño, dedicación y soporte que me han dado durante toda mi vida, y que espero, sigan haciéndolo mucho tiempo más.

A Lluís por quererme, y porque sin saberlo, ha sido uno de los principales pilares en el cual apoyarme para recuperar ánimos. Asimismo, agradecerle la posibilidad que nos hemos brindado de construir conjuntamente un día a día de entusiasmo y satisfacción, y por supuesto, por la paciencia que ha demostrado tener en estos últimos momentos.

A Manolí, Juan, Ángel y Miguel, que a pesar de la distancia, siempre sé que puedo contar con ellos y con ella. De la misma manera, que con los sobrinos y sobrinas que me han "dado".

A Adri, Eva, Maite, Mario, Marta, Martí y Natalia por todos los momentos que compartimos, por hacerme sentir que son mis amigos/as, y por hacerme sentir que yo soy amiga de ellos/as.

A Moisés, Meritxell, Fes y Jessica por estos últimos cafés y conversaciones, y a todas las otras personas de "mi entorno universitario" que han hecho más amenos los días allí pasados.

ÍNDICE

Introducción: Presentación, interés y estructura del estudio.....	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	4
1.2. PROPÓSITOS GENERALES Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
2. MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA.....	15
2.2. SISTEMA SEXO-GÉNERO Y DIVERSIDAD AFECTIVA-SEXUAL.....	37
2.1.1. <i>La psicología y la construcción de los sexos y los géneros.....</i>	<i>40</i>
- La psicología y la especificidad socio-histórica.....	40
- La psicología y las diferencias.....	42
2.1.2. <i>Diferencias sexuales, ¿sólo existen dos sexos? Hacia la deconstrucción.....</i>	<i>43</i>
2.1.3. <i>Género, ¿sólo existen dos? Hacia la deconstrucción.....</i>	<i>46</i>
2.1.4. <i>Opción o preferencia sexual, ¿sólo existe la heterosexual? Hacia la deconstrucción.....</i>	<i>53</i>
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: DISEÑO, PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO.....	74
3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN:.....	74
3.1.1. <i>Metodología cualitativa e investigación activista feminista.....</i>	<i>74</i>
3.1.2. <i>Técnica de recogida de datos.....</i>	<i>82</i>
3.2. PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN:.....	85
3.2.1. <i>Contextualización:.....</i>	<i>85</i>
- Búsqueda de información específica.....	85
- Estrategia de acceso a informantes claves: presentación de la investigación y contacto.....	88
3.2.2. <i>Recogida de datos.....</i>	<i>92</i>
3.2.3. <i>Elaboración del corpus de datos:.....</i>	<i>101</i>
- Tipo y procedimiento de muestreo.....	101
- Criterios de selección del corpus de datos.....	103
- Corpus de datos.....	104

3.3. ANÁLISIS DEL CORPUS. <i>Desde una aproximación discursiva</i>	105
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	111
5. REFLEXIONES FINALES	183
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	187
6.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE DOCUMENTOS ESPECÍFICOS SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y EDUCACIÓN.....	195
6.3. PORTALES DE ORGANIZACIONES GLTB Y OTROS, CONSULTADOS.....	197
7. ANEXOS (<i>Volumen aparte</i>) .	

Anexo 1: Fichas de las unidades o guías estatales para trabajar la diversidad afectiva y sexual.

Anexo 2: Guión contacto vía mail con los informantes claves para el acceso de información sobre programas educativos y diversidad sexual, y mails enviados por parte de la investigadora.

Anexo 3: Corpus analizado:

Anexo 3.1.: INCLOU (2005). *Contes per treballar la diversitat*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Anexo 3.2.: INCLOU (2005). *Tutoria (2n cicle d'ESO)*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Anexo 3.3.: INCLOU (2005). *Treball amb famílies (Guia per al professorat)*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Anexo 3.4.: INCLOU (2005). *Introducció a la diversitat afectiva- sexual*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Introducción: Presentación, interés y estructura del estudio.

El siguiente proyecto de investigación¹, “*Desenmascarar el pensamiento heteronormativo de la educación en la diversidad afectivo-sexual: guías didácticas en Cataluña. Una óptica psicosocial crítica*”, tal y como indica su título, presenta como tema central el análisis de programas educativos o guías didácticas dirigidas a trabajar la diversidad afectiva y sexual, llevadas a cabo en los centros de primaria y secundaria, dentro del ámbito territorial de Cataluña, con presencia hasta el curso 2006-2007.

A través de mi discreta experiencia en investigación, adquirida durante el Practicum de la licenciatura, la posterior participación y colaboración en algunos proyectos de investigación del departamento de Psicología Social y de los cursos del doctorado de “Psicología i Qualitat de Vida” de la Universidad de Girona, comencé a tener contacto con la Psicología Social Crítica, con la perspectiva feminista posmoderna, con enfoques construccionistas y de la deconstrucción, y con la teoría queer, aportaciones que han guiado y guían mi proceso de reflexión teórico-crítica, y que impregnan las líneas de mi trabajo.

El espíritu crítico transmitido por estas aportaciones me hizo reflexionar a cerca de los efectos sociopolíticos y psicológicos de las prácticas discursivas sexuales, de las consecuencias de la producción y reproducción del discurso heterosexista, de la construcción social de las categorías sexo y género y lo que conlleva,..., todo esto, junto con mi interés por la educación, hizo que me decidiera por este tema de investigación.

Este trabajo se estructura en diversos capítulos. El primero de ellos, el *planteamiento del problema*, donde realizo un acercamiento a la situación del mismo, determino los propósitos generales y los objetivos específicos de la investigación, y además señalo la justificación para la realización de este estudio.

En el segundo capítulo, el *marco teórico*, llevo a cabo en un primer momento la contextualización teórica desde donde parte mi trabajo. Principalmente me posiciono

¹ El presente trabajo de investigación se inscribe en el programa de doctorado “Psicología i Qualitat de vida”, realizado a la Universidad de Girona, el cual ha sido posible gracias a la “Beca de Recerca UdG 2007-2011 (Referencia: BR07/19)”, adscrita al área de Psicología Social del Departamento de Psicología de la Universidad de Girona.

desde una perspectiva feminista posmoderna y “queer”, pero antes de aproximarme a estos dos enfoques y ofrecer los puntos básicos que los definen, hago un recorrido de algunas de las influencias teóricas que han recibido.

Seguidamente, trato la cuestión del sistema sexo-género² y su relación con la diversidad afectiva-sexual, concretamente la construcción social, histórica y cultural de las categorías sexo y género, con su respectiva correspondencia inamovible entre sus elementos, así como los mecanismos que participan en la construcción de la misma y los que contribuyen en su mantenimiento, como también intento visibilizar las consecuencias y efectos sociales y políticos que tiene sobre la diversidad afectiva-sexual este sistema o dispositivo.

El tercer capítulo, *metodología de la investigación: diseño, procedimiento y desarrollo*, como su título indica, expongo primero las bases generales de la metodología utilizada, en este caso, la cualitativa y la investigación feminista. Después, doy paso a la técnica de recogida de datos utilizada (la técnica documental); el procedimiento a seguir para la búsqueda de información específica sobre el tema y la estrategia de acceso a los informantes claves; el desarrollo de la recogida de datos y la elaboración del corpus a analizar; para terminar con una breve explicación del tipos de análisis que se ha llevado a cabo, una aproximación discursiva.

En el cuarto capítulo, *presentación de los resultados*, enseño los datos empíricos resultantes del análisis realizado; y en el quinto capítulo, *reflexiones finales*, comento las estimaciones y valoraciones que han suscitado el trabajo en cuanto a algunos de los principales temas tratados.

Dentro del sexto capítulo, *bibliografía*, se encuentran las referencias bibliográficas del estudio, las cuales se agrupan en tres apartados diferenciados: por un lado las referencias bibliográficas en general, por así llamarlas; por otro, las referencias bibliográficas de documentos específicos sobre diversidad sexual y educación citados y/o trabajados para el desarrollo de este estudio; y por último, referencias de los portales de Internet consultados de organizaciones GLTB, además de algún otro portal de instituciones públicas como la Generalitat o la OMS.

² Una definición y contextualización detallada de este concepto se encuentra en este apartado (ver pág. 39), aunque sea utilizado con anterioridad.

Para finalizar, en el séptimo capítulo (volumen aparte), *los* anexos, está incluido el anexo 1, con las fichas de programas o guías estatales dirigidas a trabajar la diversidad afectiva y sexual; el anexo 2, con el guión de contacto vía mail del informante clave junto con los mails enviados; y el anexo 3, con el corpus analizado.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

A continuación plantaremos el problema objeto de estudio y la justificación del mismo, para posteriormente determinar los propósitos generales y los objetivos específicos propuestos en esta investigación.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.

El heterosexismo imperante marca una determina ordenación del mundo social, discriminando, marginando, oprimiendo, delegando a posiciones de desigualdad sociopolítica, a multitud de identidades sexuales que no se atañen a sus rígidos parámetros de inclusión y pertenencia. Las repercusiones y los efectos psicológicos y sociales, negativos, que se derivan de este discurso heteronormativo son numerosos.

Tanto es así, que por ejemplo, hasta 1973 la homosexualidad era considerada una patología y así aparecía en los manuales de psiquiatría y psicología. Fue en esa fecha cuando la Asociación Americana de Psiquiatría decidió descartarla como enfermedad. Dos años más tarde, lo hizo la Asociación Americana de Psicología. (La Organización Mundial de la Salud no lo hizo hasta 1991). Estos son ejemplos de las situaciones de desigualdad social y política a las que se ven sometidas todas aquellas personas, que no siguen el sistema sexo-género y los diferentes discursos entrelazados que se desprenden de él y que lo constituyen, no ya solo el heterosexismo, sino también el sexismo, el patriarcado,... , etc.

Según la OMS se define salud sexual como: “La ausencia de temores, de sentimiento de vergüenza, culpabilidad, de creencias infundadas y de otros factores psicológicos que inhiban la activación sexual o perturben las relaciones sexuales”. Dentro del colectivo homosexual, bisexual i transexual conseguir esta salud sexual se hace algo complicado y todo ello gracias a la heteronormatividad que inunda nuestra sociedad.

La presunción de la heterosexualidad, que provoca homofobia, transfobia y otros tipos de discriminación o violencia hacia sexualidades no hetero, abunda en nuestra cultura, y dificulta el bienestar de aquellas personas que no siguen un modelo de identidad heterosexual.

Dentro de las formas expresivas en cuanto a homofobia y transfobia, las más habituales en la actualidad, en nuestro país, son la omisión, el prejuicio cultural que invisibiliza a homosexuales, bisexuales, transexuales, etc., el aislamiento, la falta de apoyo por parte de familiares o compañeros, la representación negativa que comparte el imaginario social de este colectivo,..., sin olvidar que siguen dándose algunas agresiones físicas y/o psicológicas directas sobre estas personas.

Una meta-análisis de estudios epidemiológicos sobre poblaciones mostró que las poblaciones lesbianas, gay, y bisexuales registraron grados más altos de problemas psiquiátricos relacionados con el estrés (como los asociados a la ansiedad, el humor y el abuso de drogas) que las poblaciones heterosexuales (Meyer, 2003 en APA 2004). Las numerosas consecuencias negativas en cuanto a salud, en el ámbito académico o laboral, en las relaciones interpersonales de estas personas, en sus sexualidades, la discriminación jurídico-legislativa, etc., son múltiples. Se hace necesario, por tanto, trabajar para erradicar este tipo de violencias y así eliminar o disminuir sus consecuencias. Desde este estudio, se considera un ámbito de gran importancia para llevar a cabo esta tarea, el educativo.

Sin embargo, el sistema educativo, gran transmisor de valores, está impregnado, de la misma manera que otros muchos ámbitos sociales, por el heterosexismo. Desde el material pedagógico hasta la formación del profesorado están contaminados. Contaminación que por descontado afecta al alumnado.

Existen diferentes medidas legales y educativas, aunque recientes y no abundantes, para trabajar la diversidad sexual y afectiva dentro de los centros, y acabar con el heterosexismo educativo. Como bien marca la **Constitución Española de 1978 en el “Segundo Capítulo: Derechos y Libertades. Artículo 14: *Los(/as) españoles³ son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”***.

³ Aunque sería más correcto utilizar el término, según mi punto de vista, de ciudadano/a, aunque también este término puede presentarse controvertido, para más información consultar Cabruja (2005).

En cuanto al ámbito educativo, a nivel estatal el **“Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. (B.O.E. 220/91 de 13 de septiembre de 1991)”** apoya la necesidad de un plan para conseguir una educación como la que muestra en su introducción:

“La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los(/as) alumnos(/as) en esta etapa y las propias expectativas de la sociedad coinciden en demandar un currículo que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino que incluya otros aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores.

La educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que han de permitir a los(/as) alumnos(/as) actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás.

El horizonte educativo en esta etapa, en suma, es el de promover la autonomía de los(/as) alumnos(/as), no sólo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral. Esa autonomía culmina, en cierto modo, en la construcción de la propia identidad, en el asentamiento de un autoconcepto positivo y en la elaboración de un proyecto de vida, vinculado a valores, en el que se reflejen las preferencias de los(/as) adolescentes, y también su capacidad de llevarlo a cabo. A ello ha de contribuir el currículo y toda la acción educativa, tanto la desarrollada en cada una de las áreas concretas, cuanto la ejercida a través de la tutoría de la orientación educativa”.

En Cataluña, la Generalitat, después de apreciar la necesidad de actuar a nivel político, contempla en su Plan de Gobierno por primera vez en la historia, diferentes medidas para erradicar la homofobia y transfobia, para conseguir la igualdad jurídica y de oportunidades sin discriminación por razón de “orientación” o identidad sexual de las personas tal y como marca el **Estatut de Autonomía de Cataluña, en los artículos 40.7 y 40.8 del “Títol I dels drets, deures i principis rectors”**:

40.7. “Els poders públics han de promoure la igualtat de les diferents unions estables de parella, tenint en compte llurs característiques, amb independència de l’orientació sexual de llurs membres. La llei ha de regular aquestes unions i altres formes de convivència i llurs efectes.

40.8. Els poders públics han de promoure la igualtat de totes les persones amb independència de l’origen, la nacionalitat, el sexe, la raça, la religió, la condició social o l’orientació sexual, i també han de promoure l’erradicació del racisme, de l’antisemitisme, de la xenofòbia, de l’homofòbia i de qualsevol altra expressió que atempti contra la igualtat la dignitat de les persones”.

Las diferentes medidas que contempla el Plan de Gobierno de la Generalitat comienzan en Junio del 2005 con la aprobación de la creación del **“Programa per al Col·lectiu GLT”**, sigue con la aprobación del **“Pla Interdepartamental per a la no discriminació de gais, lesbianes i transsexuals”** (2006), y pretende aprobar en el 2008 la **“Llei contra la homofòbia”**. A pesar de que estos programas, planes y leyes tienen su utilidad, como los programas de atención a la mujer, las leyes de igualdad o de violencia de género,..., hay que decir que no atacan de manera directa las construcciones del sistema sexo-género, y que por tanto dejan al descubierto a otra multitud de identidades que no se encuentran todavía catalogadas en categorías dicotómicas regidas por dicho sistema sexo-género. Muchas de estas medidas no son más que un intento de integración al modelo heteronormativo y sexista, sin llegar a cuestionarlo, aunque otras y en un momento determinado pueden colaborar en cierto modo.

El **“Pla Interdepartamental per a la no discriminació de gais, lesbianes i transsexuals”** (2006), es un documento pionero en el Estado Español que incide en 8 ámbitos: legislativo, jurídico, laboral, de la salud, educativo y de formación, cultural y del tiempo de ocio, del bienestar, y de la participación y la solidaridad. Con él se pretende erradicar la discriminación jurídica y social de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales, para conseguir la total normalidad y visibilidad social de estos colectivos, en cualquier ámbito y espacio del territorio catalán. “De esta manera el conjunto de ciudadanos y ciudadanas de Cataluña podrán disfrutar de una sociedad más cohesionada y respetuosa con su diversidad afectiva, sentimental, sexual y de géneros, un reflejo innegable de la capacidad de Cataluña por asumir la pluralidad de sus

ciudadanos(/as)” (Pla Interdepartamental per a la no discriminació de les persones homosexuals i transsexuals, 2006). Aunque quizás sería más acertado un plan que se dirigiera a combatir el sistema sexo-género, y no sus consecuencias, tales como la homofobia y transfobia únicamente, que son a las que está dirigido principalmente este proyecto de la Generalitat. Sin embargo, se puede considerar un inicio importante para un posible intento de transformación social.

Siguiendo los objetivos de este plan y las diferentes acciones que se pretenden tomar en el ámbito educativo, se encuentran algunas de las propuestas para este ámbito, como son las siguientes:

- *Impulsar instrumentos para incluir el hecho homosexual y transexual, en las dimensiones de las ciencias sociales, cuando se crea conveniente, en los currículums de todos los estudios i niveles educativos, en todos los centros docentes de Cataluña, públicos, concertados y privados. (Acción de gobierno 4.b.1).*
- *Incorporar el hecho homosexual y transexual a la formación continuada de todo el profesorado y personal docente. Así mismo, se potenciará la formación en los EAPs- equipos de asistencia y orientación psicopedagógica-, CRPs –centros de recursos pedagógicos-, los CAPs – centros de asistenta al profesorado-, i AMPAs – asociaciones de madres y padres de alumnos/as-. (Acciones de gobierno 4.c.1, 4.c.2 y 4.c.3).*
- *Garantizar la cohesión interna dentro de los centros educativos e impedir el aislamiento al cual pueden estar sometidos tanto el alumnado como el profesorado homosexual y transexual. (Acción de gobierno 4.e.1)*
- *Promover los referentes positivos y la visibilidad del hecho homosexual i transexual en el ámbito educativo. (Acciones de gobierno 4.f.1 y 4.f.2).*

A pesar de estas medidas legislativas que se están empezando a tomar, el paso a la práctica está acarreado tiempo. El heterosexismo educativo y las muestras de violencias son palpables como veremos a continuación.

A pesar de la finalidad⁴ o finalidades que se pretenden conseguir a través de la enseñanza, hay que reconocer, por desgracia, que los problemas, en general, de convivencia y confrontación en los centros educativos, están presentes, y especialmente dentro de la enseñanza secundaria. El informe en diciembre del 2006 del “Síndic de Greuges de Catalunya”⁵ y la guía “La actuación ante el maltrato entre iguales en el centro educativo. Guía para el profesorado” editada por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y Obra Social Caja Madrid, son estudios que reflejan estas situaciones.

En cuanto a los diferentes tipos de maltrato y problemas de convivencia y confrontación que pueden darse en los centros educativos como consecuencia del heterosexismo, los estudios existentes dejan claro que no son situaciones aisladas. Y que además no solo engloban al “grupo de iguales”, sino que también se extiende al ámbito del profesorado e incluso de los contenidos y materiales didácticos.

La discriminación, aislamiento, invisibilización, agresiones físicas, verbales, simbólicas, etc., sobre la población que no sigue el modelo heteronormativo, originan graves consecuencias personales y sociales sobre estas personas que transgreden las fronteras hetero. Los principales estudios estatales que tratan este tema, se han centrado principalmente y exclusivamente en la homofobia existente en los centros educativos y sus repercusiones⁶. En estas investigaciones se resalta la relación entre los altos niveles

⁴ La ESO tiene carácter obligatorio y gratuito. Son cuatro cursos académicos (de 12 a 16 años aproximadamente). La ESO se organiza en diferentes materias y el último curso tiene además carácter orientador, ya sea para los estudios posteriores, como para la integración a la vida laboral. Según el “Departament d’Educació” la finalidad de la ESO: “es proporcionar a todos los alumnos una educación que les permita asegurar un desarrollo personal sólido, adquirir las habilidades y las competencias culturales y sociales relativas a la expresión y comprensión oral, a la escritura, el cálculo, a la resolución de problemas de la vida cotidiana, **al rechazo de todo tipo de comportamientos discriminatorios por razón de sexo, la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, la autonomía personal, la corresponsabilidad y la interdependencia personal** y la comprensión de los elementos básicos del mundo en los aspectos científico, social y cultural, en particular aquellos elementos que permitan un conocimiento y arraigo en Catalunya. Asimismo, debe contribuir a desarrollar las habilidades sociales de trabajo y de estudio con autonomía y espíritu crítico, la sensibilidad artística, la creatividad y la afectividad de todos los chicos y las chicas”.

⁵ En este informe utilizaron una muestra de 1200 alumnos/as de primero y cuarto de ESO de nueve centros de secundaria de Cataluña para la fase cuantitativa donde se utilizó una encuesta como técnica de recogida de información. Y para la fase cualitativa se llevaron a cabo varios grupos de discusión y entrevistas individuales que incluía a tutores, equipo directivo y psicopedagogos/as de los centros.

⁶ Tales como por ejemplo el informe “La orientación sexual en el Sistema Educativo Español” de Generelo y Gimeno (1999); “La homosexualidad en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

de homofobia de los sistemas educativos con un alto fracaso y absentismo escolar por parte de los/as alumnos/as que la padecen, pero también con mayores índices de suicidio y tendencia a la marginalidad y a diversas problemáticas (FELGTB, 2007). También ponen al descubierto prejuicios, creencias y valores estereotipados y estigmatizantes en torno a la homosexualidad.

El estudio, bajo una perspectiva cuantitativa, más amplio y reciente sobre “diversidad sexual”⁷ en el sistema educativo español fue presentado recientemente (otoño 2007) y realizado por la FELGTB en colaboración con Ayuntamiento de Coslada (Madrid), Ayuntamiento de San Bartolomé de Tijarana (Gran Canaria). Para este estudio se llevaron a cabo 4643 cuestionarios a adolescentes de entre 11 y 19 años que cursaban la ESO, Bachillerato, Grado Medio, Garantía Social u otros, de ambas localidades. En el informe se dispone de diversos resultados, pero en este caso me gustaría resaltar solo algunos de ellos. Según este estudio, estos son los porcentajes obtenidos de los/as estudiantes entrevistados/as que han presenciado, realizado o sufrido las siguientes agresiones referidas a la orientación sexual **homosexual**.

	Ha escuchado o presenciado	Ha realizado o utilizado	Le han dicho o hecho
Insultos: maricón, bollera, sarasa, tortillera, travelo...	83,2%	30,5%	11,5%
Hablar mal, comentarios negativos, rumores...	76,9%	28,8%	16,0%
Burlas, imitaciones, gestos...	71,6%	29,3%	14,6%
Amenazas.	50,2%	6,8%	7,9%

Curso 2002/2003” realizado por COGAM (2003); “Una aproximación a la homofobia desde la perspectiva de jóvenes gays y lesbianas de Madrid” llevado a cabo por el Consejo de la Juventud de la Comunidad de Madrid (CJCM) (2002); “Homofobia en el sistema educativo” coordinado por Generelo y Pichardo (2005), pero donde ha participado también otros miembros del equipo de COGAM y el Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid; y “Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión” realizado conjuntamente por COGAM (coordinado por Gallofré, Generelo y Pichardo) y con el Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid (2006), estudio de nivel estatal.

⁷ El propio estudio así se define. Pero si lo observamos, veremos que más que diversidad afectiva-sexual y sistema educativo, se centra en la homofobia, y secundariamente en la transfobia y bifobia, como la mayoría de estudios. No por esto se pretende desprestigiar la importancia de los mismos, simplemente remarcar que dentro de la diversidad afectiva-sexual hay cabida ha multitud de identidades, y que no todas las que se salen del modelo heterosexual son discriminadas, no solo homosexuales, transexuales o bisexuales.

Tirar cosas, golpes, empujones...	51,8%	13,7%	10,1%
Palizas.	37,0%	3,2%	2,6%
Dejar de hablar, ignorar, no dejar participar, aislar...	51,9%	15,3%	10,3%

(Tabla tomada de Pichardo, 2007:38).

Estos resultados señalan como entre la población adolescente los niveles de homofobia existen, y no en porcentajes bajos.

En otro estudio llevado a cabo por el colectivo “Lambda de lesbianas, gais, transsexuales i bisexuales”, donde se realiza una encuesta a 300 adolescentes de entre 14 y 18 años en cinco centros de secundaria de Valencia, Mislata, Quart de Poblet y Tavernes Blanques, destaca que el 62’9% de las/os adolescentes piensan que los/as homosexuales están discriminados/as dentro de las aulas, y este porcentaje se eleva al 85’9% si se refiere a la discriminación sufrida en el conjunto de la sociedad. De este estudio se desprende que todavía existen esteriotipos caducos y valoraciones negativas a cerca de la homosexualidad, y que la homofobia es mayor entre los varones jóvenes heterosexuales que entre las mujeres heterosexuales jóvenes (Simón, 2008).

“Son muchas las cuestiones y las problemáticas que despierta la diversidad afectivo-sexual. Demasiadas como para que las autoridades y los responsables de la educación dejen la cuestión de lado y no busquen las fórmulas para desarrollar uno de los principios de la educación en nuestro país como es, según el preámbulo de la LOE, la atención a la diversidad afectivo-sexual” (FELGTB, 2007:5). A pesar de esto, de que la CE en su artículo 27 afirme que “La Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y deberes fundamentales” y de que el Consejo Escolar del Estado demande planes de educación afectivo-sexual en los centros educativos, ésta asociación, FELGTB denuncia la carencia del Sistema Educativo en cuanto a la formación y educación de la diversidad afectivo-sexual. Según FELGTB (2008) en los últimos meses se ha producido una gran polémica entorno a la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, donde el Ministerio de Educación incluyó dos puntos en el currículum básico que obliga a los docentes a trabajar esta diversidad como mínimo en dos contextos determinados. Esta obligatoriedad solo sirve para paliar

cierta parte de la carencia que existe en educación de la diversidad afectiva-sexual. Además la asignatura que todavía se encuentra en trámite de implantación en algunos casos. Y en los que ya lo está, no existe un consenso sobre qué contenidos y cómo se deben incluir. “(...) la integración de una cultura de la diversidad puede ser un camino para educar en la pluralidad” (Sevilla y Álvarez, 2006:215), pero resulta imprescindible contemplar que con qué construcción y conceptualización de diversidad afectiva y sexual pretendemos trabajar.

La educación se convierte en uno de los principales ámbitos desde el que trabajar, no ya solo la homofobia, transfobia, machismo, etc., sino desde el que atacar el sistema sexo-género y todo aquello que conlleva, el heterosexismo, el sexismo, el patriarcado, androcentrismo, etnocentrismo,..., sin olvidar otras formas de discriminación, marginación, aislamiento y estigmatización como el racismo, la xenofobia, clasismo, la construcción del conocimiento válido y normativo, etc. Además desde el ámbito educativo no solo se ha de incidir en el alumnado; el profesorado, las asociaciones de padres y madres, las/os formadoras/es y monitores/as del tiempo libre y de ocio,..., han de situarse también como principales destinatarios para trabajar de manera efectiva una “verdadera” diversidad afectiva sexual que escape de las dicotomías del pensamiento occidental donde la multitud de identidades sexuales sea el objetivo y tema central a transmitir, y se condene cualquier persecución por rupturas o trasgresiones de género. Se necesitan políticas que incluyan específicamente la diversidad afectiva-sexual en la educación, además de en otros ámbitos. Como sería el caso del “Pla Interdepartamental” en Catalunya.

Pero como hemos comentado, a pesar de los estudios realizados que demuestran la existencia de discriminación y agresiones en el ámbito educativo como consecuencia de la heteronormatividad (la mayoría llevados a cabo por asociaciones de GLTB), de leyes que parecen pretender acabar con algunos de los efectos de este régimen heterosexual, de planes de actuación que quieren luchar en contra,..., la situación actual es todavía otra. En Cataluña, hasta el curso 2006-2007, son las asociaciones y organizaciones de GLTB las que crean materiales educativos para trabajar la diversidad afectiva y sexual, y son ellas y ellos los que realizan principalmente las actividades y talleres en aquellos centros que se les aceptan las propuestas. Cuando sería necesidad imperdonable la participación y responsabilidad de las instituciones educativas en el tema, que además

tuvieran en cuenta no solo este material y estas actividades, sino todos los objetivos marcados por el Pla Interdepartamental para este ámbito, vistos más arriba.

1.2. PROPÓSITOS GENERALES Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Teniendo en cuenta la perspectiva cualitativa que inunda este trabajo, se busca la interpretación y comprensión del objeto de estudio, y no la predicción de una serie de hipótesis. Siguiendo esta línea, los **propósitos generales** para este proyecto son:

- Visibilizar el vacío educativo actual concerniente a la diversidad afectiva y sexual en el sistema educativo catalán.
- Visibilizar las posiciones de marginación, desigualdad y de opresión a la que se ven sometidas una multitud de sexualidades no consideradas como heteronormativas en el ámbito educativo.
- Intentar una transformación o cambio social en referencia al sexismo y heterosexismo existentes en esta sociedad concreta, y no sólo sobre estos discursos, sino también sobre cualquier otro que conlleve discriminación, opresión, estigmatización y/o desigualdad social.
- Realizar una aproximación a algunos de los diversos programas educativos, o guías educativas, dirigidas a trabajar la diversidad sexual con los y las jóvenes en las aulas, propuestas dentro de algunos centros educativos de Cataluña, prestando atención a cómo se plantea la diversidad sexual en ellas y la manera de trabajarla. En este sentido se desglosan los objetivos específicos siguientes.

En cuanto a los **objetivos específicos** que se pretenden conseguir con el análisis de esta investigación, se encuentran:

- Poner en tela de juicio la construcción social y mantenimiento del sistema sexo-género y sus reflejos en la sociedad. Señalar su posible filtración en estos

programas o guías, a pesar de que el objetivo primordial de éstas sea trabajar la diversidad afectiva y sexual.

- Identificar la influencia y los efectos del discurso sexista y heterosexual. Por un lado, los facilitados en estas unidades o guías didácticas, y por otro, los probables efectos enmascarados.
- Analizar el binomio heterosexual-homosexual y sus efectos en la creación de programas o guías dirigidas a trabajar la diversidad afectivo-sexual.
- Ofrecer un análisis crítico de la concepción de la diversidad afectiva-sexual.
- Analizar las diferentes construcciones y representaciones en referencia a las identidades sexuales disponibles o aceptadas dentro del régimen heteronormativo.

2. MARCO TEÓRICO.

En un primer momento nos acercaremos a las líneas teóricas que impregnan y conducen este trabajo, para pasar en segundo lugar a situar relación entre el sistema sexo-género y la diversidad afectiva y sexual.

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA.

La teoría queer, con raíces en el construccionismo social, la teoría feminista posmoderna y la filosofía posestructuralista, entre otros, es uno de los principales marcos teóricos que dirigen este trabajo.

A lo largo de este apartado, realizaré una modesta aproximación a las principales posiciones epistemológicas que han influido y ayudado en la construcción de la aparición de la “teoría queer”, entre otros aspectos, como algunos movimientos sociales, que han contribuido de diversas maneras e intensidad. Intentaré situar brevemente la producción del conocimiento queer, partiendo de las principales concepciones teóricas que han repercutido en la misma, tales como: **posmodernidad, posestructuralismo, construccionismo social, psicología social crítica y posmoderna, y epistemología feminista (posmoderna)**, para llegar al acercamiento de lo que se entiende generalmente por “teoría queer” y sus consecuencias teóricas y prácticas, aunque sin ánimo de que parezca una serie de postulados inmóviles, ni un marco prefijado inanimado o inactivo desde el cual se pueda producir una única reflexión teórica, política y/o cultural, más bien todo lo contrario, espero que la reflexión queer invite a nuevas interrogaciones, y que no dé la imagen de una única teoría, sino de un conjunto de estudios en continua formación y/o transformación.

Así pues comenzaré el recorrido histórico de influencias epistemológicas que ha recibido y configurado la construcción de la teoría queer. La primera de ellas, la **posmodernidad**⁸, la cual surge alrededor de los años 80. No puede concretarse en un significado único, pero puede considerarse como un movimiento que implica un cambio social y epistemológico y que cuestiona los principios básicos de la racionalidad

⁸ Se opta por el término posmodernidad y no posmodernismo, éste último más centrado en ámbitos como el arte, arquitectura, literatura y estudios culturales. En cambio la posmodernidad hace referencia a la “configuración social, política y cultural de la cual el posmodernismo sería un elemento constitutivo” (Boyne y Rattansi, en Cabruja, 1996:374).

moderna positivista. Según Ibáñez (1994) el legado ideológico de la Modernidad con sus orígenes en la “Ilustración” colaboró como “dispositivo ideológico” en la legitimización de la racionalidad científica. Esta racionalidad moderna sitúa su aspiración en encontrar la “verdad” mediante la aplicación de la razón y la racionalidad, funciona como “una potente ‘Retórica de la Verdad’ con todos los efectos de poder social y de exigencias de sumisión que acompañan siempre a cualquier retórica de la verdad” (Ibáñez, 1994:247).

Las aportaciones posmodernistas critican la ideología de la modernidad, con la cual convive en la actualidad, en torno a tres ejes principales, tal y como nos muestra Cabruja (1996, 1998):

- ***“La crítica a las grandes meta-narrativas legitimadoras y a las ideas de progreso e historia inherentes al proyecto moderno: hacia un conocimiento destrascendentalizado y local”***. No se puede seguir aceptando la existencia de grandes teorías o metanarraciones como únicas vías posibles de conocimiento y explicación, ni como medio para legitimar prácticas sociales y políticas. Además de la crítica a las nociones de historia como proceso evolutivo, y de progreso, como proceso constante de mejoramiento, propias del pensamiento moderno. La aportación posmoderna se dirigirá hacia un conocimiento destrascendentalizado y local, para dar lugar a una multitud de diversas historias.

- ***“La crítica al concepto de representación: la construcción social de la realidad”***. Se produce un derrumbe del concepto de representación, que además añade la concepción de la realidad como elemento construido socialmente. Se critica la idea de la existencia de una realidad o verdad independiente, susceptible de ser descubierta por la investigadora o investigador que la observa objetivamente y que es representada gracias a la utilización de la razón, dando lugar a una verdad última. Este supuesto del racionalismo moderno de *verdades o realidades objetivas* (que como muy bien indica Ibáñez (1994), se alimenta de diversos mitos. Tales como el *del conocimiento válido como representación correcta y fiable de la realidad; el mito del objeto como elemento constitutivo del mundo; el mito de la realidad como entidad independiente de nosotros y el mito de la verdad como criterio decisorio*), es sustituido por verdades o realidades determinadas por un contexto socio-histórico de significación que atienden a unos

intereses particulares concretos. Además se traslada el interés hacia las consecuencias que tienen esas representaciones de verdades o realidades objetivas

- *“La crítica al sujeto del conocimiento occidental y la reivindicación de las diferencias: la dimensión temporal y local de las categorías utilizadas en los proyectos emancipatorios y la ciencia”*. El fin de la idea tradicional de sujeto universal, androcéntrico y homogéneo del conocimiento occidental. Se lucha en contra del esencialismo y las típicas polaridades o dicotomías en las que se fundamenta el pensamiento moderno occidental. Las posiciones de la “diferencia⁹” se utilizan como arma con la que luchar en contra del pensamiento occidental moderno, pero rechazando la categoría de una única alteridad, entendiendo la “diferencia como diversidad de experiencia” (Cabruja, 1998:53).

Tanto el construccionismo social como otras perspectivas críticas en psicología, que veremos a continuación, encuentran su base en las tres críticas anteriores.

Si volvemos al supuesto de la racionalidad científica positivista de la búsqueda de una verdad, la cual se encuentra formada por unas reglas y estructuras ocultas pero que están dispuestas a ser descubiertas para así llegar a conocer dicha verdad, apreciaremos el surgimiento de una serie de teorías conocidas con el nombre de estructuralistas, ya que en todas ellas se conseguían explicar los fenómenos objeto de estudio a través de estas supuestas estructuras subyacentes. Entre estas teorías podemos encontrar la teoría psicoanalítica de Freud o la teoría de las etapas evolutivas de Piaget (Burr, 1997). Como reacción a este presupuesto, entre otros del pensamiento occidental moderno, conjuntamente con una época de cambios y movimientos sociales, surgió el **posestructuralismo** a través de autores como Foucault y Derrida.

Ambos proporcionaron a la posmodernidad de métodos claves: Derrida la deconstrucción; y Foucault, el método genealógico, utilizado para “mostrar el carácter textual de la construcción del conocimiento y su naturaleza retórica, las jerarquías o efectos de poder que posibilita”. (Cabruja, 1998:50).

⁹ La utilización del término diferencia puede ser controvertida como veremos posteriormente. Aquí se utiliza según el sentido optado y propiciado por Derrida.

La *deconstrucción*, entendida como aquella acción de desmontar estructuras que se dan por sabidas para poder conocer la manera en que se han organizado y las fuerzas o premisas no explícitas que las constituyen, encuentra su origen en la filosofía de Derrida. Este autor critica el logocentrismo del pensamiento occidental, en el cual se basa la racionalidad científica moderna. El logocentrismo pretende entender el mundo descubriendo los fundamentos esenciales o puros que lo rigen. El hecho de que se piense en la existencia de ellos, conlleva a su vez, la existencia de otros fundamentos que no lo sean. Será esta la razón que sustentará la construcción del conocimiento según categorías dicotómicas u oposiciones jerárquicamente interrelacionadas como apuntan Hare-Mustin y Marecek (1994) a cerca del pensamiento de este autor. En cada binomio, los términos adquieren significado por su oposición respecto al otro. Uno de estos términos, posee un status más valorado, lo que por consiguiente determina la definición del segundo por ser su opuesto, por no ser ello. Derrida utiliza la deconstrucción como método para atacar al logocentrismo, y utiliza como artefacto, el término “diferencia”.

Billing (1990, en Burr, 1997) utiliza la deconstrucción en forma de análisis retórico. Para este autor siempre utilizamos argumentos para persuadir, el lenguaje es de naturaleza argumentativa, y el análisis de la retórica estudia cómo usamos mecanismos lingüísticos para crear versiones justificables de los acontecimientos dentro de un contexto. Billing aporta a la deconstrucción cómo las versiones implican o comportan todo aquello que aparece en los textos, pero también lo que se esconde o rechaza implícitamente. Aspecto relevante a tener en cuenta. Otra de las aportaciones importantes por parte de este autor y sus colaboradores/as hace referencia a los “dilemas ideológicos”, es decir, como el pensamiento de nuestra sociedad está formado y organizado por ideologías que a su vez están estructuradas en términos dilemáticos, no siendo estas ideologías conjuntos unificados y coherentes de ideas, sino que se encuentran opuestas dilemáticamente.

La obra de Foucault, el segundo autor trascendental del posestructuralismo, se centra principalmente en el discurso, el poder y las relaciones poder/saber, y la producción de subjetividad. El método que guía sus líneas de investigación es el genealógico, análisis histórico “dirigido a poner al descubierto las relaciones de poder que operan en las formaciones sociales concretas, especialmente en las instituciones desde las que se prescriben de acuerdo con las subjetividades” (Cabruja i Garay, 2005:41). A

continuación, me centraré brevemente en algunos de los aspectos de la obra de Foucault debido a la relevancia que han tenido éstos sobre la teoría queer, de gran influencia para este trabajo como reflejos teóricos. De esta manera cobra importancia el análisis del poder que realiza Foucault, o los procesos de construcción desde instituciones como la prisión, los centros psiquiátricos o las disciplinas científicas de sujetos y cuerpos desviados o anormales o perversos.

En primer lugar, para Foucault la concepción de *poder* hace referencia, no ya a una estructura jerarquizada e inamovible o entidad represiva, sino a “una red de relaciones de discursos, prácticas, instituciones, que atraviesan todo el espacio social y a todos los sujetos de forma horizontal y permeable” (Sáez, 2005:73). Es entendido por este autor como “una tecnología de saber productiva, produciendo ‘positividades’ pero a la vez inseparables de sus funciones sociales” (Cabruja, 2005:121). Más concretamente, siguiendo con esta autora, el concepto de *poder disciplinario* de Foucault con las dos vertientes en las que opera, la productiva y la regulativa, permite entender cómo por ejemplo la psicología científica y su saber, han creado unas determinadas formas de definir y entender a las personas, ‘*los procesos de la individualización y la diferenciación*’. Dentro del ámbito de la psicología tradicional, se definen características de las personas, las cuales son comparadas (*vertiente productiva*) y si se cree conveniente, se aplican las herramientas (tests, cuestionarios, pruebas, terapias, etc) que ha construido esta psicología, destinadas a valorar e intervenir (*Vertiente regulativa*). Esta producción de conocimiento y regulación y control del mismo está legitimado por el estatus institucional de expertos/as que disfrutaban los y las profesionales de la psicología. El poder disciplinario, es un poder “destinado más a fijar, procurar identidades, asignar lugares, es decir, más destinado a normalizar que a reprimir y marginar” (Varela y Álvarez-Uría, 2005: XX).

En segundo lugar, teniendo en cuenta esta visión del poder, Foucault concibe la *sexualidad* como el resultado de saberes provenientes de diferentes discursos. A partir del siglo XVIII, este autor declara que se produce un crecimiento discursivo, múltiple y heterogéneo, a cerca de la sexualidad. Estos discursos útiles y públicos, no situados fuera del poder, son producidos desde diferentes instituciones utilizando para ello gran variedad de estrategias y marcándose como objetivo principal la necesidad de regular el sexo. “Se trata más bien de una incitación a los discursos, regulada y poliforma”

(Foucault, 2005:35), cuya herramienta para esta regulación se utiliza lo que él denomina como *dispositivo de sexualidad*. Este dispositivo “no reprime sino que persigue la producción de significaciones y discursos” (Sáez, 2005:74).

Foucault ha visibilizado con su análisis histórico a cerca de la sexualidad, de la misma manera que hizo con su estudio genealógico sobre la locura y el castigo, la construcción de unos sujetos rechazos y recludos que alteraban a un orden social normalizado, es decir, que tambaleaban el proceso de normalización por el cual, a partir de muchas actuaciones sociales i mecanismos de control, presión o persuasión (institucionales, sociales y científicos), se buscan instalar unas normas y reglas homogeneizadoras. Bajo la categoría de “anormales” del siglo XIX se encontraban: los locos, criminales, desviados sexuales, los perversos, las histéricas, los homosexuales, etc.

Otro concepto de la obra de Foucault que ha influido dentro del pensamiento queer ha sido el del *biopoder o biopolítica*, aquel control sobre las poblaciones a partir de su conocimiento, regulación y control. Según Foucault, fue a partir del siglo XVIII cuando el Estado identifica como problema económico y político a la “población” con sus fenómenos característicos como la natalidad, morbilidad, salud, enfermedades, alimentación, etc. Localizando el sexo como el centro de este problema de la población, en este sentido “se pasa (...) a un discurso en el cual la conducta sexual de la población es tomada como objeto de análisis y, a la vez, blanco de intervención; se pasa de las tesis masivamente poblacionistas de la época mercantil a tentativas de regulación más finas y mejor calculadas, que oscilarán, según los objetivos y las urgencias, hacia una dirección natalista o antinatalista” (Foucault, 2005:27). Un claro ejemplo lo encontramos en el capítulo “*De la violencia de género en las políticas de población*” de Marta Luxán (2007), donde la autora visibiliza el biopoder, en este caso como otra forma de violencia de género más, encubierta en las políticas demográficas internacionales, las cuales se encuentran estrechamente ligadas a intereses políticos, económicos, militares, fiscales, etc., y que obedecen a una ciencia positivista y androcéntrica, donde la posición de las mujeres se encuentra en desventaja respecto a la de los hombres. De este modo la demografía presenta como únicas responsables de la reproducción y evolución de la población a las mujeres, hacia las cuales se dirigen estas políticas, utilizando en muchos casos como políticas antinatalistas, métodos anticonceptivos con efectos secundarios perjudiciales. Además de que se ven desprovistas de cualquier tipo de decisión al respecto de su reproducción.

Según Foucault, el carácter productivo del poder también puede abrir la posibilidad de acción y resistencia. Las probables fisuras, puntos de fuga, lugares raros,..., que puedan ser usados como resistencia, y no ya tanto como liberación (Sáez, 2005), es lo que realmente sirve de gran utilidad a lo queer.

Otras de las influencias recibidas en el movimiento y la teoría queer han sido las provenientes del **construccionismo social**. Éste vió la luz entre finales de los años 70 y principios de la década de los 80 bajo los influjos culturales del movimiento posmoderno, de las principales ideas posestructuralistas de Foucault y Derrida, y de la crisis de las ciencias sociales y la filosofía producida a partir de los años 60-70 con el conocido “giro lingüístico”, el cual no cambió sólo la concepción tradicional del lenguaje, sino que abrió otras posibilidades de concebir la naturaleza del conocimiento y de las formas para producirlo.

El lenguaje, según la opinión tradicional, era considerado como un simple medio de expresión de nuestras ideas, pero pasa a ser concebido, gracias al giro lingüístico, como la “condición misma de nuestro pensamiento” (Ibáñez, 2003: 42). Nuestra experiencia se ve estructurada por él, además de producida. Así pues, el lenguaje ya no es imaginado como un instrumento de expresión y representación, sino que adquiere un carácter productivo a través de los diferentes discursos existentes. Según Cabruja (1998:50) “cobra interés el papel del discurso como práctica social, ideológica y de significación” a partir de esta época. En este sentido, el giro lingüístico ha proporcionado una epistemología y metodología diferente a la extendida por la racionalidad moderna y el positivismo.

Éste carácter constructivo del lenguaje es uno de los principales elementos del socioconstruccionismo. Según Parker (1998:3), “el construccionismo social es una posición epistemológica que nos dice que tipo de conocimiento adoptar sobre el yo como teoría y significado de identidad individual, y acerca de los grupos como redes de explicaciones y experiencias identificatorias, siendo éstas, cultural e históricamente limitadas y situadas respectivamente”.

Aunque esta concepción es la que nos ofrece Ian Parker, cabe decir que no existe una definición única sobre el construccionismo social que agrupe a todos y todas las autoras adscritas a él. Pero sí que existen una serie de supuestos, enunciados por Kenneth Gergen (1996) que toda autora o autor bajo la influencia del socioconstruccionismo, los

considerará básicos del conocimiento característico del mismo. Postulados que comienzan a ser muy conocidos dentro del ámbito, pero que creo conveniente remarcar en cuanto que impregnan este trabajo de investigación. Así pues, los supuestos del construccionismo social según el autor nombrado anteriormente son:

- ***“Los términos con los que damos cuenta del mundo y de nosotros(/as) mismos(/as) no están dictados por los objetos estipulados de este tipo de exposiciones”***. Cuestiona la supuesta vía objetiva e imparcial por la cual se pretende llegar a un conocimiento de la “realidad”. Este supuesto emana de la incapacidad de crear verdades únicas, de aceptar que puedan existir proposiciones generales que partan de la observación. Como podemos observar, principio que se opone al positivismo y empirismo dominantes aún todavía dentro de la ciencia tradicional.

- ***“Los términos y las formas por medio de las que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros(/as) mismos(/as) son artefactos sociales, productos de intercambio situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas”***. El conocimiento no puede escapar del contexto histórico-cultural y socio-económico en el que es construido. Las diversas significaciones que se ofrecen a cerca de una noción determinada son específicas de una época y cultura concretas, por lo que no pueden considerarse como absolutas desde esta perspectiva.

- ***“El grado en el que un dar cuenta del mundo o del yo se sostiene a través del tiempo no depende de la validez objetiva de la exposición sino de las vicisitudes del proceso social”***. Desde este punto de vista el conocimiento es construido colectivamente y de manera continuada a través de las interacciones y los procesos sociales de la vida cotidiana.

- ***“La significación del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo como funciona dentro de pautas de relación”***. El significado de las palabras parte de las interacciones sociales, las cuales a su vez están sumergidas en pautas culturales de relación. Los lenguajes serán utilizados de diversas maneras según la función que se quiera conseguir en esa relación.

- *“Estimar las formas existentes de discurso consiste en evaluar las pautas de vida cultural; tal evaluación se hace eco de otros enclaves culturales”*. La evaluación de la ciencia tradicional basada en la fiabilidad y validez empírica solo es útil para este tipo de ciencia, la cual además dificulta su autoevaluación, y la propia evaluación de la construcción del conocimiento que realiza y las posibles implicaciones y repercusiones en la vida cultural y social de éste. Por lo que la evaluación exterior crítica de una comunidad cualquiera que responda, por ejemplo, al tipo de evaluación anterior, se hace necesaria. Según Ibáñez (1994) fue el “criterio de validez” el que asentó la razón científica como retórica de la verdad, y el procedimiento utilizado para conseguirlo fue muy sencillo, haciéndonos creer simplemente que este criterio es independiente de nosotros/as, como si no lo hubiéramos construido a través de unas prácticas sociales e históricas.

En base a estos cinco supuestos, y en referencia a los postulados principales de la psicología más tradicional, encontramos diversos elementos que disienten, tales como (Burr, 1997):

- *Antiesencialismo*. Si el conocimiento resulta de una construcción colectiva llevada a cabo a través de los procesos sociales, no podemos afirmar que exista una “esencia o naturaleza determinada” que determine la forma de las cosas y el ser de las personas.

- *Antirealismo*. Partiendo del cuestionamiento y la crítica a la objetividad e imparcialidad del conocimiento y de la existencia de verdades incuestionables sobre la realidad, se afirma la subjetividad participante en cualquier construcción de esta realidad, la cual además no se muestra impermeable a las influencias sociales y culturales de una determinada época.

- *Especificidad histórica y cultural del conocimiento*. A esta especificidad histórica-cultural del conocimiento, no puede escapar el conocimiento creado por la ciencia. Un claro ejemplo de esta especificidad histórica y cultural del conocimiento, lo encontramos en la obra de Erica Burman (1998), *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*.

- *El lenguaje, previo al pensamiento y como forma de acción social.* Como influencia clara del giro lingüístico, el lenguaje adquiere un papel activo en la construcción del mundo. Revela su función “agente” y productiva.

- *Importancia de la interacción y de las prácticas sociales, así como de los procesos.* Las posibles explicaciones se buscaran en la dinámica de la interacción social cotidiana, dejando atrás la búsqueda de explicaciones en las nociones individualizadas y las estructuras sociales estáticas.

El construccionismo social comenzó a aparecer dentro de la psicología, y más concretamente en la psicología social, coincidiendo con el artículo publicado por Gergen en 1973, “Social psychology as history”¹⁰, donde el autor invita a concebir la psicología social como una disciplina histórica. Cuestiona la posibilidad de que se puedan crear leyes generales sobre la conducta social, ya que tanto la conducta social como las leyes que se pudieran crear sobre ella, dependen necesariamente de la historicidad. Su planteamiento va más allá todavía y opina “los fenómenos sociales pueden variar considerablemente acerca del alcance en que están sujetos al cambio histórico” (Gergen, 1998:48), el desarrollo socio-histórico de la propia construcción de estas leyes puede hacer cambiar a los fenómenos estudiados en un primer momento.

Una diferenciación importante entre posiciones construccionistas y posmodernas es que aunque el socioconstruccionismo está tan interesado como la posmodernidad en el cambio y la transformación social, el primero lo intenta a través de la clarificación y la estabilización, cosa que le ha conllevado críticas, mientras que la posmodernidad lo intenta con la desestabilización y trasgresión (Michael, 1991, en Cabruja, 1998).

En relación ha este objetivo transformador, aparecen durante la década de los 60 y principios de los 70, con la ya nombrada anteriormente, crisis en las ciencias sociales y la filosofía; la reacción contra el positivismo; y la emergencia de lo cualitativo, nuevas formas de expresión dentro de la psicología, tales como la **psicología crítica** y la **psicología social crítica**.

¹⁰ Artículo disponible en: http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/soc_psych.pdf. Y su versión en castellano en *Anthropos, Psicología social. Una visión crítica e histórica*, 177, marzo-abril, 39-49.

Ambas surgen como respuesta a la insuficiencia que presentaba la psicología tradicional para explicar los fenómenos sociales (Gordo, 2002), como posibles respuestas a los problemas, necesidades, desigualdades sociales, ..., sufridas por las personas que ocupan posiciones jerárquicamente oprimidas, reprimidas y relegadas a la invisibilización y la exclusión social, dirigiéndose las dos hacia la transformación social, como uno de los principales objetivos. Otro de los objetivos que comparten y que resulta importante recalcar, es el reconocimiento de la diversidad y el fortalecimiento de estas posiciones sociales oprimidas (objetivos que se ven identificados con los del presente proyecto de investigación). Estas perspectivas reciben numerosas influencias teóricas y metodológicas del movimiento feminista, del movimiento de la antipsiquiatría, del movimiento gay y lésbico, de la fenomenología, etc., de la época. Y desde la aparición del construccionismo social, también de éste, entre otras.

La psicología crítica y la psicología social crítica se caracterizan por la crítica al positivismo; por la crítica y denuncia social de las relaciones de poder y las condiciones socioeconómicas y sus repercusiones tanto en la comunidad como en la producción de conocimiento dentro de la ciencia; se caracterizan también por posibilitar la nueva concepción de sujeto como actores sociales (dejando atrás las nociones individualizantes), por la reflexividad, la duda metódica, el respeto hacia la alteridad. (Montero, 2004) y el reconocimiento de la subjetividad en la investigación¹¹. Se deja atrás el punto de vista positivista que insinúa que “la producción de conocimiento científico debe ser un *proceso sin sujeto, un proceso desde ningún lugar, un proceso, en fin, ahistórico y asocial*” (Doménech e Ibáñez, 1998:15).

Adoptar los presupuestos de la posmodernidad de desestabilización, entre otros, y su posibilidad de ofrecer un marco epistemológico y metodológico que colabore con la construcción de una práctica de conocimiento crítica desde una psicología social crítica, puede dar opción a una **psicología social crítica y posmoderna**¹². “Una psicología posmoderna entendida de esta forma pasa a localizar el conocimiento en la relación social, en los espacios intersubjetivos, con una continua autorreflexión y deconstrucción de los temas, métodos y teorías asumidas por la disciplina; sin pretender encontrar leyes

¹¹ Para más información sobre los núcleos o grupos dentro de la psicología que parten de una posición crítica en el estado español, consultar artículo: Gordo, A. (2002). El estado actual de la psicología crítica. *Athenea Digital*, 1, primavera. Disponible en: <http://blues.uab.es/athenea/num1/Mgordo.pdf>

¹² Cabruja (1998) argumenta a favor de una psicología social crítica y posmoderna en detrimento de posmodernidad y psicología social crítica.

universales y circunscribiendo el conocimiento a unas determinadas condiciones socio-históricas de producción, susceptibles al cambio” (Cabruja, 1998:52).

A continuación, y debido a su importancia y contextualización teórica para este trabajo, se tratará en sub-apartados diferenciados la epistemología feminista y su relación con la psicología, así como el contexto socio-político de aparición de la teoría queer, la cual debe agradecer mucho a los movimientos feministas posmodernos.

- Epistemología feminista.

Más allá de la historia del movimiento feminista¹³, pero como consecuencia de ésta, sobretudo por lo que hace a los últimos 40-50 años, aparecen influencias feministas a la hora de trabajar dentro de la diversidad de disciplinas científicas. Según Cabruja i Garay (2005), siguiendo a su vez a Harding (1986), se pueden distinguir al menos tres maneras o enfoques que han aportado una visión crítica feminista al conocimiento científico tradicional, cada una de ellas con unas características. Estas tres maneras son:

- *El feminismo empiricista*. Desde esta posición se sigue aceptando el método científico positivista como herramienta de conocimiento, aunque intenta desvelar las condiciones sexistas y androcéntricas que han impregnado y sesgado parte de la ciencia, de la “mala” ciencia.

- *El feminismo del “punto de vista femenino”*. Se parte de la idea de particularidad, de una intuición y sensibilidad propia de las mujeres, que interviene en la manera de hacer ciencia. “Este hecho da cabida a que, en el proceso de conocimiento, entre en juego una *sensibilidad especial*, propia del género femenino, que puede afinar y enriquecer notablemente el resultado esperado de una investigación” (Martínez, 2003). Desde este punto de vista es primordial que la mujer participe en la investigación, tanto como investigadora como objeto de la investigación.

¹³ La primera ola, “el feminismo ilustrado” surgido a raíz de la Revolución Francesa (1789); la segunda ola, “el feminismo liberal sufragista”; la tercera ola, “el feminismo de los 60” con la aparición de los feminismos de la igualdad y de la diferencia; y “los nuevos feminismos a partir de los 80”.

- *El feminismo posmoderno o desconstruccionista*. Cuestiona ambos enfoques anteriores, de la misma manera que critica los presupuestos básicos del conocimiento científico moderno. Como su nombre indica parte de los postulados de la posmodernidad, por lo tanto se posiciona críticamente en cuanto al positivismo del conocimiento científico y a cualquier tipo de esencialismo, además de mostrar una crítica constante a las relaciones de poder. Dentro de este posicionamiento, existe una diversidad de feminismos, que aunque comparten ciertas características, difieren en otras. Ejemplos de estos son el: feminismo posmoderno, queer feminismo, feminismo poscolonial, feminismo de color, ecofeminismo, feminismo anarquista, feminismo liberal, etc.

Segidamente veremos algunos ejemplos, en referencia a las aportaciones hechas desde los dos primeros enfoques feministas como crítica a la ciencia tradicional, y más concretamente dentro del ámbito de la psicología experimental positivista. Aunque no son los puntos de vistas desde los que parta este trabajo, se consideran importantes como visibilización de las deficiencias ocultas por la ciencia tradicional dominante.

Siguiendo a Hare-Mustin y Marecek (1994), se pueden apreciar en un primer momento dos líneas de investigación feminista sobre los sexos dentro de la psicología: por una parte, las que defienden la igualdad; por la otra, las que afirman diferencias a favor de la naturaleza especial de las mujeres.

Una originada por psicólogas feministas que intenta quitar importancia a las diferencias, además de considerar que los orígenes de éstas son principalmente sociales y culturales, distinguiendo entre estereotipos y auténticas diferencias.

Y otra línea, que reafirma las diferencias entre los sexos y las tratan como profundas y duraderas, a favor de los rasgos positivos de las mujeres.

Continuando con estas autoras, ambas representaciones conllevan determinadas paradojas. Una al intentar negar las diferencias, reafirma la conducta masculina como estándar de comparación.; y la otra, desvía la atención de los esfuerzos por cambiar las condiciones materiales de las mujeres. Pero las dos, al mismo tiempo que protestan, protegen el estatus quo, ya que dicha actitud confirma la existencia de una autoridad, la masculina.

Dentro de la primera línea, son numerosas las críticas feministas a la investigación de las diferencias sexuales realizada desde una psicología experimental. Estas críticas principalmente han seguido dos caminos.

Una de ellas apunta a la imposibilidad de reproducir los patrones de diferencias; y la otra, se refiere a la metodología utilizada, dentro de la cual resalta una conceptualización inadecuada del término diferencia y una confusión entre diferencias intrasexuales y diferencias intersexuales. Por ejemplo, en muchas ocasiones la muestra estaba formada solo por sujetos masculinos, cuyos resultados después eran generalizados a toda la población. Desde esta línea se propone como solución añadir o rehacer los datos de la investigación teniendo en cuenta a las mujeres.

Pero esta investigación crítica feminista ha presentado también desventajas, la principal de ellas originada como consecuencia de la gran dedicación prestada en estos estudios sobre las diferencias intersexuales y sus deficiencias metodológicas, situación que ha contribuido a incrementar la atención sobre dichas diferencias.

Por ejemplo, la teoría de la socialización de los roles sexuales ha aportado ventajas. La más destacada es que reconoce más influencia al condicionamiento cultural y estereotipos a la hora de explicar muchas de las diferencia intersexuales, apartando la mirada del determinismo biológico.

Pero también conlleva gran cantidad de inconvenientes tales como: la no preocupación por los orígenes de la conducta tipificada según el sexo dentro del contexto histórico y sociopolítico; el encubrimiento de las diferencias en las diversas vidas de las mujeres; desvía el interés que habría que prestar a otras categorías (edad, raza y clase social); deja a la sombra los rasgos compartidos por mujeres y hombres, cuando, como apunta acertadamente Lott (1994), existe un solapamiento entre característica sexuales de hombres y mujeres; y el tema de la desigualdad puede quedar en un segundo plano.

En cuanto a la segunda línea, un feminismo a favor de las experiencias de las mujeres, encontramos una excelente crítica desde Scott que ejemplifica las desventajas del mismo. Según Scott (1999) la historia normativa realiza sus interpretaciones históricas basadas en pruebas, una de estas, la experiencia, concebida como el reflejo de lo real desde esta perspectiva. A través de este procedimiento, esta historia ortodoxa, ha extendido sus nociones, y las ha hecho incuestionables.

A este respecto, la historia de las diferencias con su ampliación de historias y sus protagonistas, y su visión de la existencia de diferentes puntos de vista y ninguno completamente verdadero al escribirlas, critica las omisiones originadas por la historia normativa. Pero la experiencia es común a los dos tipos de historias, y es esto lo que hace debilitar la fuerza crítica de las historias de la diferencia, ya que toman también como incuestionables las identidades de esos sujetos omitidos, naturalizando de esta manera, además, las diferencias de los mismos. La prueba de la experiencia reproduce, en vez de cuestionar, los sistemas ideológicos imperantes. Visibilizar esta experiencia, desplaza el análisis del funcionamiento de estos grupos oprimidos y omitidos.

Si se centra la atención en las diferencias sexuales, etiquetando conductas femeninas y masculinas, se refuerza los hábitos lingüísticos-cognoscitivos, aumenta la posibilidad de hacer juicios exagerados o selectivos, se oculta la complejidad y característica humana de las conductas y se infravalora la capacidad que posee cualquier persona para aprender cualquier respuesta. También puede influenciar en los resultados de investigaciones, por ejemplo, un observador puede interpretar la misma conducta de diferente manera según el sexo de la persona que actúa (Lott, 1994).

Desde la posición de un feminismo posmoderno y socioconstruccionista dentro de una psicología social crítica, se propone un planteamiento más radical, dispuesto a romper con el sistema sexo-género, entre otras dicotomías occidentalmente aceptadas y no cuestionadas. Por esto, y otros motivos que iré exponiendo, mi trabajo se sitúa más cercano a este punto de vista.

El construccionismo social y la deconstrucción cuestionan la existencia de una única realidad. Investigan la negociación de significados; el control sobre estos, de las personas que ocupan posiciones de poder; y la manera en que se representan mediante el lenguaje.

El contexto social configura el conocimiento, y el lenguaje no es una herramienta neutra, sino que estructura la experiencia de la realidad que tenemos. J. W. Scott (1999) comparte esta concepción y relación entre experiencia, conocimiento y lenguaje. Según esta autora hace falta considerar los procesos históricos que a través del discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias.

La experiencia no es el origen del conocimiento, sino que es aquello que se quiere explicar. A través de ella, se constituyen los sujetos. Pensar sobre la experiencia de este modo supone historiarla, como también historiar las identidades que produce.

La historia es una cronología que visibiliza la experiencia, pero en la cual las categorías se presentan ahistóricas (entidades fijas a lo largo del tiempo). Lo que provoca que se excluya la relación variable históricamente entre las diferentes categorías, como por ejemplo entre homosexualidad y heterosexualidad. Las categorías son tomadas como fijas, ayudando de esta forma a la construcción de un determinado sujeto, haciendo que este proceso sea menos visible y más naturalizador.

Una posible alternativa sería que se visibilizara la asignación de posiciones, es decir, se intentara comprender los procesos discursivos por los que se atribuyen y construyen las identidades.

Desde esta perspectiva, la aparición de una identidad no es inevitable. Es un hecho discursivo y por tanto implica rechazar una separación entre experiencia y lenguaje. Los sujetos se construyen discursivamente.

Según Hare-Mustin y Marecek (1994), la creación de significados y control del lenguaje están en manos de posiciones de poder. La dominación masculina heterosexual los poseen y por tanto, la producción de conocimiento social y científico está influida por esta dominancia. La “realidad” es un conjunto de significados compartidos que se derivan del lenguaje, la historia y la cultura. Por lo que se sostiene que el conocimiento no es algo desinteresado ni políticamente neutral. Desde este punto de vista las teorías sobre los sexos son representaciones de la realidad estructuradas por suposiciones y que reflejan intereses. Las teorías clásicas sobre los sexos han definido los roles masculino y femenino como opuestos, complementarios, recíprocos e iguales. Existe la creencia cultural de que los roles sexuales son algo natural, lo que dificulta captar el significado que poseen. Estas teorías de los sexos integran dos sesgos metodológicos opuestos: el sesgo alfa y el sesgo beta, conocidos gracias a la crítica feminista en psicología.

El sesgo alfa es la tendencia a exagerar las diferencias. El énfasis en las diferencias de las teorías tradicionales iba acompañado de una infravaloración de lo considerado femenino, en cambio, este énfasis en ciertas teorías feministas va encaminado a la sobrevaloración de los rasgos positivos de las mujeres. El sesgo alfa ha permitido defender cualidades positivas consideradas como femeninas, lo que posibilita oponerse

a la posición desventajosa culturalmente de las mujeres y genera vínculos emocionales entre ellas.

Pero conlleva también muchos inconvenientes como por ejemplo: promover solidaridad entre hombres, considerando a las mujeres como un grupo externo; otra desventaja es que la frontera entre lo masculino y lo femenino consolida el status quo y niega que hagan falta cambios en la estructura laboral y en la familiar; oculta que las diferencias sean consecuencias de desigualdades sociales y diferencias de poder, sirve como justificación para restringir a los individuos a una posición social particular; ignora el alcance de las diferencias entre los miembros de cada grupo, etc.

El sesgo beta es la tendencia a minimizar o ignorar las diferencias. Su presencia ha sido menor, pero puede observarse en estudios donde la muestra estaba formada exclusivamente por hombres y sin embargo, se sacaban conclusiones generalizadas para varones y mujeres. Otro ejemplo sería la tendencia a infravalorar los recursos sociales y económicos que tienen hombres, y mujeres, así como las diferencias entre los significados y consecuencias sociales de sus actividades, etc. Ha ayudado a que mujeres obtengan más oportunidades educativas y ocupacionales.

Sin embargo, esta minimización de las diferencias, desplaza la atención referente a las necesidades especiales de las mujeres, puede fomentar la desigualdad sin proponérselo.

Los sesgos alfa y beta consideran lo masculino como criterio de comparación y construyen los sexos como atributos de los individuos. Ninguno cuestiona la jerarquía de los sexos, y ninguno trasciende el status quo.

A los sujetos que ocupan un puesto dominante les interesa acentuar aquellas diferencias que reafirmen su superioridad. En este caso a la dominancia masculina le interesa que se muestren las posibles diferencias con las mujeres.

Una forma de ir más allá de los roles sexuales es mostrar que están conectados con la posición que ocupan hombres y mujeres en la jerarquía de poder. Este posicionamiento constructorista y posmoderno considera que no se puede determinar la naturaleza real de lo masculino y lo femenino y reclama atención en la representación de los sexos, y no en ellos mismos.

La crítica postmoderna acepta la multiplicidad, el azar, la incoherencia, la indeterminación y la paradoja. Reconoce que el significado es aquello que nosotros acordamos. La posmodernidad otorga mayor legitimidad a las pluralidades y las diversidades. Abre la posibilidad de cuestionar los sistemas dominantes. Pero afirmar que los enfoques posmodernos son la única forma adecuada de producir conocimiento, iría contra sus propios principios.

Desde las aportaciones feministas posmodernas como hemos visto y continuaremos viendo, las concepciones más importantes que se han desestabilizando han sido la estabilidad del sistema sexo-género y la esencialización de identidades del concepto del sujeto occidental.

Si partimos de la crítica posmoderna, y también desde la feminista posmoderna, siguiendo a Cabruja (1996-98), se realizan diversas aportaciones para el proceso de deconstrucción de la concepción de identidad moderna u occidental de 'sujeto', el cual resulta de gran utilidad para la teoría queer. Existen una serie de ideas o creencias sobre la identidad, que han sido construidas, pero asumidas como 'verdades' por la racionalidad moderna, como la esencialización y categorización que conllevan efectos de poder y construcción.

Según esta autora existe cuatro ficciones o creencias principales sobre la identidad moderna, éstas son:

- *La independencia prometida: "autonomía", "libertad" y "evolución" en la construcción moderna del "self". Deconstrucción: el "self" situado socio-históricamente, la contingencia socio-histórica de la noción persona y la ruptura de la dicotomía individuo-sociedad.* Estos atributos de la identidad moderna sirven a unos intereses políticos y sociales determinados de una época concreta, la modernidad y en una sociedad capitalista poscolonial. De aquí se desprende, como nos muestra la autora, el individualismo predominante que concibe al individuo como independiente y autónomo, cuya conducta depende de características internas. Esta concepción de "sujetos libres" resulta de gran utilidad para una sociedad democrática. De la misma manera que las ideas de "desarrollo y evolución" tradicionales sirven como legitimadoras de situaciones de dominación y de prácticas disciplinarias e institucionales de regulación social.

- La “propia y auténtica identidad”. *Deconstrucción: el “self” como construcción social.* Se promueve, desde ciertas disciplinas y movimientos sociales, la búsqueda de la auténtica identidad. Desde este punto de vista el individuo ha de pasar por una serie de transformaciones y rectificaciones para poder conseguir ciertos objetivos personales. Con este *proceso de individualización* se crea la construcción del sujeto autónomo y con éste, un régimen de control diferente (Foucault, 1975 y 1976, en Cabruja, 1998), desplazando el control externo, a la vigilancia interna y propia. Cuando desde una posición socio-construccionista las identidades son construidas en función a unos intereses políticos de la disposición social dominante.

- Una “identidad única”. *Deconstrucción: el “self” relacional, múltiple y textual.* La idea de una única y esencial identidad, ya sea determinada biológica o socialmente, que conllevaría un carácter predecible e inamovible, sirve a la racionalidad moderna para legitimar desigualdades sociales o también desresponsabilizarse respecto al cambio. Esta idea es sustituida por la de una identidad construida por los continuos procesos relacionales, por lo tanto susceptible de actualizarse en una multitud de formas posibles a partir de la acción y las prácticas discursivas. Entendiendo así el lenguaje como una forma de relación y acción.

- La “identidad perdida”. *Deconstrucción: la subversión y desnaturalización de las categorías identitarias binarias.* Dentro de la racionalidad moderna existe el presupuesto de la existencia de una identidad anterior a cualquier tipo de influencia. Además, gran cantidad de las diferencias entre las identidades son construidas según el pensamiento occidental, el cual se encuentra basado en un sistema de dicotomías o polaridades. Una de ellas la categoría sexo, y su correspondencia con la categoría género (hablaremos con detenimiento más tarde).

Así pues, el “sujeto posmoderno” deja atrás la identidad fija y centrada en el individuo, para dar lugar a una identidad con unas características temporales, contingentes histórica y socialmente, con la posibilidad de presentar formas múltiples y/o contradictorias.¹⁴

¹⁴ En el libro “*Marxem, papà. Aquí no ens hi volen*” de la Imma Monsó, en el capítulo “Exactitud”, podemos encontrar ejemplos de algunas de las ficciones de la modernidad y algunas de las

- Teoría queer. El término y el contexto sociopolítico de aparición del movimiento y la teoría queer.

El término inglés “queer” significa raro, extraño, todo aquello alejado de la “normalidad” y de las reglas del orden imperante.

Pero desde finales del siglo XIX se comenzó a utilizar también con connotaciones sexuales. En este sentido, ha sido y es utilizado peyorativamente como un insulto para referirse a todo aquello que sobresalga de la norma sexual, de la heteronormatividad obligatoria.

Lo queer como autodenominación, según Eribon (2003), comenzó a ser utilizado durante los años 20 y 30 por un grupo de homosexuales, aunque no con un objetivo crítico y subversivo, más bien coincidiría con la representación actual que compartimos sobre el concepto de gays. Pero desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial y hasta la década de los 80, debido al carácter despectivo que poseía el término queer, no quiso ser utilizado como forma de autodesignación por las “nuevas generaciones de homosexuales”. Es a partir de finales de los 80 y principios de los 90, con los diferentes movimientos sociales, como veremos seguidamente, que se produce una reapropiación del término con objetivos subversivos y transgresores.

Antes de situar el contexto sociopolítico que propició la aparición de la teoría queer¹⁵, me gustaría señalar que un primer momento existió un intercambio constante entre teoría(s) y política(s) queer, cosa que es reclamada actualmente por la mayoría de activistas queer. Como indica Eribon (2003), se produce una crítica desde ciertos ámbitos, con la que este autor parece estar de acuerdo, que considera que al institucionalizarse dentro de la academia el movimiento y la reflexión queer, ha perdido su productividad teórica e intelectual. El origen con el cual se comenzó a utilizar el

reconstrucciones ofrecidas por la posmodernidad a cerca de la concepción de identidad de una manera entretenida.

¹⁵ El término de teoría queer fue utilizado por primera vez por Teresa de Lauretis, en un primer momento en 1990 en un coloquio que organizó en la Universidad de California, y posteriormente en 1991 en un artículo de la revista “Differences”, en ambas situaciones Lauretis critica el confort alcanzado académicamente por los “estudios de gays y lesbianas”, cuestionando especialmente el papel de los estudios lésbicos en este conjunto definido por una “y”. Además veía necesario que estos estudios realizaran una reflexión más profunda y crítica que tuviera en cuenta otros conceptos de gran importancia como los de sexo, raza, clase social, etc.

Ricardo Llamas (1998) propuso la traducción “queer theory” al castellano como teoría torcida.

término queer, como sinónimo ofensivo y escandaloso, ha pasado a convertirse en respetable al relacionarse con la teoría (Carrascosa y Vila, 2005).

Desde mi modesto punto de vista, opino que no es la única salida que puede encontrar la teoría queer dentro de los ámbitos institucionalizados, es más creo que puede dar origen a otras teorías y concepciones de lo queer que pueden ser de gran utilidad para las prácticas y políticas, además de una vía más para contribuir en la lucha contra el heterosexismo, el racismo, el conocimiento androcéntrico y etnocéntrico, el patriarcado, ..., en definitiva todo el saber proveniente del pensamiento occidental caracterizado por polaridades jerarquizadas, dentro de la academia. Una vía, que dado su posición podría llegar a personas y lugares, a los cuales no tuvieran acceso las políticas o prácticas activistas queer.

La teoría queer, este marco epistemológico, a parte de las influencias teóricas que recibe del posmodernismo, posestructuralismo, construccionismo social, feminismo posmoderno, etc., contiene raíces sociopolíticas en los movimientos que surgen en la década de los 80 principalmente en Estados Unidos y Europa, como experiencias políticas radicales. Movimientos que aparecen como luchas políticas y sociales concretas, tal y como indica Sáez (2005), especificados a través de la crisis del sida, la crisis del feminismo hetrocentrado, blanco y colonial y la crisis asimilacionista de la cultura gay como consecuencia del sistema capitalista.

A principios de los 80 se detecta la aparición de una enfermedad, y en 1986 se pacta denominarla VIH, virus de inmunodeficiencia humana, comúnmente conocida como sida. Al resultar la transmisión sexual una de las vías principales de contagio, y que la detección de los primeros diagnósticos se limitara a gays, colaboró a que la pandemia del sida se constituyera como una fuerte herramienta homófoba. Inmediatamente después se definió a este colectivo como “grupo de riesgo” conjuntamente con los haitanos, los heroinómanos y los hemofílicos, estos últimos contagiados por falta de control en las transfusiones de sangre. Al restringirse supuestamente los casos de contagio a estos cuatro “grupos de riesgo”, las reacciones gubernamentales y las políticas sanitarias al respecto fueron nulas, sacando a la luz los intereses políticos y económicos de las mismas. La investigación médica y la prevención y atención sanitaria pasó por alto entre sus objetivos a la pandemia. Estas carencias propiciaron en 1987 la aparición de ACT-Up (Aids Coalition To Únelas Power) en Nueva York, grupo

compuesto por diversos colectivos: personas seropositivas, gays, lesbianas, transexuales, drogodependientes, trabajadores y trabajadoras sexuales, negras y negros, latinos y latinas, etc., con iniciativas políticas y culturales radicales, con manifestaciones de denuncia directa, incluso prácticas ilegales, boicots en actos públicos,... Grupo que desencadenó la aparición de otros, entre ellos en 1990 Queer Nation en EEUU. Las acciones de estos grupos fueron las más efectivas políticamente en cuanto a la cuestión de la pandemia, como también la lucha contra la homofobia y transfobia, la invisibilidad de las minorías sexuales, y la denuncia del racismo y sexismo, entre otros aspectos.

En España, concretamente en Madrid a principios de los 90, siguiendo los movimientos de EEUU y Gran Bretaña, aparecen algunos grupos activistas queer. Los más relevantes: LSD (Lesbianas Sin Duda) y la Radical Gai, los cuales llevaron acciones contra la despreocupación y desatención por parte del Ministerio de Sanidad en referencia al sida.

Como señala Sáez (2005:69) “la crisis del sida puso de manifiesto que la construcción social de los cuerpos, su represión, el ejercicio del poder, la homofobia, la exclusión social, el colonialismo, la lucha de clases, el racismo, el sistema de sexo y género, el heterocentrismo, etc., son fenómenos que se comunican entre sí, que se producen por medio de un conjunto de tecnologías complejas, y que la reacción o la resistencia a esos poderes exige asimismo estrategias articuladas que tengan en cuenta numerosos criterios: raza, clase social, género, inmigración, enfermedad... criterios fundamentales de lucha que ponen sobre la mesa las multitudes queer”.

También en la década de los 80, comenzaron a surgir nuevos movimientos feministas, entre ellos el feminismo posmoderno, el feminismo poscolonial, el feminismo de color, el feminismo lesbiano, el feminismo anarquista, el feminismo liberal, etc., y los movimientos de intersexuales. Se alzaban como crítica y denuncia a un feminismo mayoritario impregnado por el discurso heteronormativo y que no tenía en cuenta las diversas situaciones de segregación y exclusión que sufrían ciertos grupos de mujeres por motivos de raza, orientación social o/y clase social. Hasta ese momento había habido un feminismo centrado en la mujer blanca heterosexual de clase media. La crisis de éste feminismo colaboró como movimiento a la aparición de la práctica queer.

La crisis del movimiento gay es la tercera de las comentadas que contribuye a la aparición de movimientos queer. Con la revuelta de Stonewall, el 28 de junio de 1969 en Nueva York, se consolidó el movimiento de liberación de gays, lesbianas y transexuales, el cual envuelto por una política identitaria asimilacionista y legalista, consiguió ciertos derechos civiles. Esta política de integración, más allá de criticar y resistirse al discurso heteronormativo, contribuía a su perpetuación. En este contexto de formación de una identidad gay o lesbiana concreta, estable y esencialista, aparece contra ella, las políticas queer, las cuales reivindican las identidades múltiples y mutables, y se sitúan en contra de una equiparación a la “normalidad” dictada por el sistema sexo-género de dominación heterosexual. Todos/as aquellos/as que eran excluidos de la norma heterosexual, o que se posicionaban en contra de cualquier identidad normativizada comenzaron a autodenominarse queer, sobre la década de los 90, así utilizaron la reapropiación de un insulto como lugar desde el que luchar e intentar evadir o eradicar todo proceso de normalización¹⁶.

De las principales características de la teoría queer y su importante trabajo de deconstrucción del sistema sexo-género, y la construcción de nuevas identidades sexuales, posicionamiento epistemológico que toma como punto de partida todas sus diversas raíces ideológicas anteriores, a las que no puede dejar de mostrar agradecimiento, hablaremos en el siguiente apartado.

2.2. SISTEMA SEXO- GÉNERO Y DIVERSIDAD AFECTIVA-SEXUAL.

A continuación se tratará la construcción del sistema sexo-género, los mecanismos que participan de la misma y los que contribuyen en su mantenimiento, como también las consecuencias y efectos sociales y políticos que tiene sobre la diversidad afectiva-sexual. Se propondrán humildes soluciones posibles.

El término género fue acuñado en 1964 por el psiquiatra Stoller. Lo utilizó para poder denominar el diagnóstico de aquellas personas con genitales de varón, pero que eran mujeres. Término normalizador y usado como forma para categorizar, lo que ahora catalogamos de transexualidad (Gil, 2002).

¹⁶ Dentro del marco de la teoría queer es conocido como el “giro preformativo”.

La autora De Barbieri (1995) realiza un recorrido histórico a cerca del reciente pasado del término género y sistema sexo-género desde aportaciones feministas. La primera definición que nos pone a nuestra disposición, es la clásica proporcionada por Rubin en 1976:

“El sistema sexo/género es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1976:97, en De Barbieri, 1995:7).

Según esta autora, a pesar que Rubin propone otras definiciones posteriores sobre el sistema sexo-género, éstas no conservan el carácter constructor de normas, prácticas sociales, representaciones e identidades subjetivas que poseía esta primera.

Otra definición que nos pone a la abasto es la de Ortner y Whitehead (1981), que consideran que el género “constituye un sistema de prestigio” a partir de la dicotomía público/privado y sus implicaciones. Es importante por la explicitación de las posiciones de desigualdad social, aunque no tiene en cuenta la contextualización del sistema de pensamiento en que se encuentra su base.

La siguiente concepción que De Barbieri nos propone es la facilitada por De Lauretis:

“... el sistema sexo/género es una construcción sociocultural y es, también un aparato semiótico. Es un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación en la estructura de parentesco, estatus en la jerarquía social, etc.) a los individuos dentro de la sociedad. (...). En consecuencia, la proposición de que la representación del género es su construcción misma –siendo cada uno de esos términos simultáneamente el producto y el proceso del otro, puede exponerse de manera más precisa: La construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación” (De Lauretis, 1991:238-239, en De Barbieri, 1995:12).

De Barbieri opina que De Lauretis con esta definición, sin desprestigiar los aspectos relevantes que transmite, reduce el género a una única dimensión, sin tener en cuenta las prácticas sociales ni las normas ni valores.

Scott en 1986 realiza una aportación fundamental, para esta autora el género es:

“un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y /.../ es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1990:44, en De Barbieri, 1995:12).

Para Scott el género implica cuatro elementos: 1) símbolos disponibles en cada cultura que evocan representaciones surtidas; 2) conceptos normativos, los cuales son a su vez las interpretaciones de los significados de los símbolos; 3) nociones políticas, institucionales y de organizaciones sociales; y 4) la identidad subjetiva.

La importancia de la aportación Scott radica en la superación de la concepción individualista del género; en la introducción de la corporeidad en la acción social; y en la idea del género como relación de poder, entre otras. Es que la construcción del sistema sexo- género todavía estructura las relaciones entre las personas, sirve para etiquetar, definir y clasificar. También es utilizada para explicar diferencias individuales. Además, ha conseguido encubrir que las relaciones entre los sexos son relaciones de poder.

El repaso efímero llevado a cabo, no ha podido incluir otras aportaciones importantes. Evidentemente existen muchas autoras que han contribuido de una manera u otra en el desarrollo de la conceptualización del sistema sexo-género como por ejemplo Rich, Wittig, Butler, etc.,

Por último, una última referencia a este efímero recorrido histórico, señalar que Fox Keller (1985, en Gil, 2002) es una lectura importante por su estudio de la relación existente entre ciencia y género, en el sentido que la construcción y existencia de los géneros ha afectado e influenciado en la construcción del conocimiento científico, y viceversa. El énfasis de la psicología en las diferencias de varones y mujeres ha servido para legitimar una investigación científica infundada de privilegios masculinos, de la misma manera que ha fomentado una percepción dicotómica generizada en la sociedad.

2.2.1. La psicología y la construcción de los sexos y los géneros.

En este apartado veremos como la psicología ha colaborado en la construcción del sistema sexo-género, para pasar luego a las consecuencias y repercusiones del mismo.

- La psicología y la especificidad socio-histórica.

La psicología, en tanto que institución cultural, es un producto de la sociedad y depende de una **especificidad social, histórica, cultural y política**. Por ejemplo, no hace tampoco mucho tiempo, a principios de 1900 los psicólogos afirmaban que si una mujer cursaba una educación superior su cerebro se desarrollaría, pero como consecuencia, se encogerían sus ovarios y no podría tener hijas o hijos. Otro ejemplo escalofriante de esta especificidad histórica-cultural que inunda a la psicología, lo encontramos después de la Segunda Guerra Mundial, donde los psicólogos condenaron que las madres trabajaran fuera del hogar porque el desarrollo de sus hijos e hijas se vería gravemente afectado (Hare-Mustin y Marecek, 1994). Además de las incorrectas afirmaciones, se observa como todo el peso de la maternidad y paternidad, del cuidado de las hijas e hijos, recaía sobre las madres de una manera altamente descarada, que todavía en la actualidad no se ha visto disipada.

Sin olvidar que en la gran mayoría de la psicología tradicional, las mujeres han estado ausentes, tanto como profesionales, como objeto de estudio.

En referencia al campo profesional, el olvido de la incorporación de las mujeres en la psicología dominante constituye en la actualidad todavía una historia pendiente, mujeres infravaloradas en una psicología con prácticas y estructuras que las han excluido.

En la gran parte de la psicología tradicional, las mujeres han estado ausentes. En cuanto que investigadoras fueron marginadas y se las obstaculizó en su tarea, tanto formal como informalmente. Por ejemplo, las escalas de masculinidad y feminidad, de Lewis Terman y Carolyn Miles, son denominadas como Escalas de Terman; o el utilizado Test de Apercepción temática de Henry Murray y Christina Morgan, es conocido como TAT de Murray (Hare-Mustin y Marecek, 1994). Del mismo modo, la obra de García (2005) proporciona una larga lista de mujeres psicólogas que han sido olvidadas por parte de la psicología, como por ejemplo: Mary Whiton Calkins, que llegó a ser presidenta de la “American Psychological Association” (1905) y de la “American Philosophical Association” (1918). Y fue creadora del primer laboratorio psicológico llevado a cabo

por mujeres. Christine Ladd Franklin, psicóloga experta en lógica y teoría de la visión de los colores, hasta los 79 años no le reconocieron oficialmente el doctorado, tras 44 años. Margaret Floy Washburn, fue la primera mujer al recibir oficialmente el título de Doctora en 1894. Presidenta de la “American Psychological Association” (1921). Entre otras muchas.

A pesar de este tímido reconocimiento, no cambia la situación de que todavía hoy en día, es mayor la cantidad de hombres que configuran y controlan los programas de investigación dentro de la disciplina, aunque se está abriendo poco a poco un nuevo horizonte donde las mujeres comienzan a ganar en protagonismo.

En cuanto a las mujeres como objeto de estudio dentro de la psicología tradicional, ya hemos podido ver en el apartado anterior la escasa representación o nula en las muestras de gran cantidad de investigaciones tradicionales.

Los estudios están impregnados por el sexismo y androcentrismo. Por lo que: “El análisis de la construcción de la diferencia sexual y de género es indispensable para entender, por ejemplo, cómo se produce una serie de efectos sobre los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales a partir de un conjunto de discursos y tecnologías sociales que funcionan como biopoder, otorgando a hombres y mujeres “posiciones” distintas no sólo de orden conceptual, sino físico, a partir de la interacción y de las múltiples prácticas en la interacción social, e implicando un conocimiento sobre lo que es adecuado y lo que no para cada sujeto sexuado en relación con el género”. (Cabruja, 2005:134). Según esta autora la mayoría de resultados en psicología se muestran como diferencias entre grupos, sexos, individuos, culturas, etc. Cuyo vocabulario está impregnado del pensamiento occidental dicotómico y del lenguaje etnocéntrico y sexista. El concepto de normalidad constituye la base del saber psicológico, y es además donde radica su poder. Poder producido a través de diferencias, basado en disimetrías y jerarquías. Sea cuál sea la corriente psicológica, la referencia a la diferencia sexual en los datos es unánime. Es una diferencia dada por incuestionable.

Se vuelve rotundamente necesario deconstruir dicotomías, buscar variabilidad intrasexual., e incorporar el poder, como elemento de acceso y control de recursos y como posición en una determinada jerarquía social.

- La psicología y las diferencias.

La psicología durante mucho tiempo se ha centrado en las diferencias individuales, una de las principales, las existentes entre varones y mujeres. Esto ha ayudado y ayuda a preservar el status quo social. Dentro de la historia de la psicología, existe la visión de la mujer como lo otro, lo diferente de los varones.

Un enfoque dualista de los sexos no es suficiente para comprender las complejas reacciones de las personas ante condiciones complejas, ya que las características situacionales afectan a la conducta y han de ser tenidas en cuenta (Lott, 1994). Pero uno de los factores más influyentes que hace posible este enfoque, es el poder. Según Jill Morawski (1987, en Lott 1994), “el sexo es un elemento constitutivo de las relaciones de poder, y un componente estable dentro de las jerarquías sociales que establece el poder.”

Además, se aprecia de forma sistemática en la investigación sobre diferencias individuales, otro sesgo, la asignación de diferencias y deficiencias a individuos de las categorías sociales “inferiores”. De la misma manera que se le ha dado poca importancia a la influencia cultural de características tipificadas, o a las normas y sanciones sociales que controlan la conducta de los individuos. A estos aspectos, B. Lott (1994), concede mucha relevancia. Cree imprescindible el estudio de las relaciones entre las conductas sociales y las variables de tipo situacional y de fondo.

En cuanto a las diferencias sexuales y generizadas, se ha atribuido como origen principal de las mismas, factores biológicos esenciales, por lo que se llegan a considerar algo universal y natural, consiguiendo así una justificación para las desigualdades sociales.

Curiosamente, en la conducta de las mujeres se han atribuido bastante más a menudo determinantes biológicos y hormonales que en la de los hombres. Según Cabruja (2007) un claro ejemplo del conocimiento androcéntrico derivado de una ciencia positivista inmersa en un sistema patriarcal, es el sexismo palpable de la salud mental. Si echamos un vistazo atrás en el tiempo, encontramos una amplia historia de asociaciones entre enfermedad mental de las mujeres y útero, o también, sin sorpresa alguna, entre locura y

trasgresión de las rígidas normas y pautas sociales que la heteronormatividad androcéntrica marca para la feminidad. Como sería en este último caso la situación de “*Las patronatas del Manicomio de Ciempozuelos*” donde ingresaban chicas en el Manicomio de Ciempozuelos, por orden judicial del Patronato de Protección a la Mujer (PPM), institución creada por el franquismo que controlaba lo que se entendía en aquella época por honra y moralidad de las mujeres, no siendo más que otro mecanismo de opresión, que vigilaba y castigaba a todas aquellas que se pasaban la frontera de lo socialmente aceptado para ellas, encubiertas bajo una supuesta patología psiquiátrica. (Rendueles, 2007).

2.2.2. Diferencias sexuales, ¿sólo existen dos sexos? Hacia la deconstrucción.

El pensamiento occidental está caracterizado, como hemos podido apreciar, por la existencia de una serie de dicotomías o dualismos que lo estructuran y determinan.

Una de estas dicotomías, es la formada por lo masculino y lo femenino, con su supuesta correspondencia con otro de estos binomios, varón-hembra, produciendo una relación causal entre sexo y género.

Esta diferenciación sexual identificada con la dotación biológica de unos genitales u otros (vagina o pene), ha sido considerada y expresada por gran parte de la comunidad científica como algo natural, universal, estático. Pero el sexo no es una categoría natural basada en unas diferencias esenciales.

Las diferencias entre mujeres y varones son “algo artificial”. Las diferencias biológicas no son dicotómicas, ni mucho menos inmutables, y además en el supuesto de que lo fueran, que no es así, la cultura y tecnología pueden convertirlas en irrelevantes.

A través de la intersexualidad, término acuñado por los discursos médicos actuales, o el hemafrodismo, conocido así con anterioridad, además de la transexualidad, que aparecen como tema central en los capítulos seis, siete y ocho del extraordinario manual del Grupo de Trabajo Queer (2005)¹⁷, podemos encontrar ejemplos muy esclarecedores de cómo estas diferencias sexuales que nos han sido presentadas a lo largo de la historia

¹⁷ “Hermafroditas con actitud: cartografiando la emergencia del activismo político intersexual” de Cheryl Chase; “Mi cuerpo no es mío. Transexualidad masculina y presiones sociales de sexo” de Moisés Martínez; y “Una visión feminista de la transexualidad” de Juana Ramos Cantó.

como una dicotomía inmutable (varón-hembra), es puesta en tela de juicio. El sistema categorial heteronormativo de sexo y género se ve tambaleado por el fenómeno de la intersexualidad y transexualidad.

Según Juana Ramos (2005), la cual siguiendo a su vez el artículo de Anne Fausto-Sterling “Los cinco sexos”, indica que entre un 2 y un 4 % de la población humana nace con los definidos genitales “ambiguos o intermedios”. Existen unas 600 combinaciones posibles de pene, vagina, testículos, ovarios externos y clítoris de formas, tamaños y cantidades diferentes (Martínez, 2005).

En Occidente, los sexos “ambiguos” son una seria amenaza para el régimen patriarcal y heteronormativo, además de un desafío al esencialismo biológico, motivos suficientes para que los avances quirúrgicos lo intenten “solucionar”, y de la manera más rápida posible, en la mayoría de los casos, al nacer, teniendo en cuenta como única decisión, la médica y la de los padres/madres. En EEUU desde principios de la década de los sesenta, en hospitales de las grandes ciudades existe un equipo médico encargado para estos casos de asignación de un status de varón o de hembra. (Chase, 2005).

Aunque el hecho de poseer unos genitales ambiguos no acarreen para la persona ninguna situación dolorosa ni sean dañinos para la salud, la incomodidad y alarma social que desprenden, conlleva, sin tener en cuenta la opinión de estas personas, ni las numerosas repercusiones negativas que puedan tener sobre sus vidas, a una intervención quirúrgica destructiva. Al fin y al cabo, una forma más de las numerosas violencias de género que existen para mantener una “producción de cuerpos sexuados y generizados normativamente” (Chase, 2005: 87)

En la mayoría de estas intervenciones, se realiza la “cliteroplastia¹⁸”, técnicamente más asequible desde la comunidad médica. Así, según Chase (2005), el 90% de bebés que nacen con genitales ambiguos son asignados como hembras. Esta encubierta mutilación genital resulta institucionalizada y legitimada en Occidente, y carece de la atención mediática y crítica moral que origina la ablación de clítoris, también conocida como mutilación genital femenina o cliterectomía, que se realiza en algunas comunidades africanas. Desde Occidente, se percibe esta práctica como algo bárbaro, brutal, y que se

¹⁸ Una operación modificada que elimina la mayor parte del clítoris y recoloca una parte de su extremo. (Chase, 2005:91). Eliminación de tejido genital.

encuentra penalizado por el sistema legislativo, además está considerado como una violación de los derechos humanos de cualquier persona que la sufra. Como muy bien indica Chase (2005:103): ““Su” mutilación genital es un ritual bárbaro; la “nuestra” es científica. La suya desfigura, la nuestra normaliza lo desviado”.

La división de la anatomía sexual en dos únicos sexos totalmente distinguibles conlleva graves consecuencias negativas para las personas que nacen con ambigüedad genital. De la misma manera que el arraigado sistema sexo-género, artificio creado por la heteronormatividad y el sistema patriarcal imperante, tiene para las personas transexuales.

Al igual que la homosexualidad, la transexualidad, ha estado presente a lo largo de la historia, sin olvidar las diferentes construcciones o concepciones relativas a ella como consecuencia de la especificidad cultural e histórica de cada época¹⁹.

La primera vez que es acuñado científicamente el término transexualidad es durante la década de los 50, coincidente con los avances médicos-quirúrgicos que comenzaban a posibilitar una “reconstrucción genital”, creando con ello nueva gran vía de ingresos económicos para los profesionales encargados de ello (Ramos, 2005).

Todavía hoy en día en manuales tan conocidos y utilizados por la comunidad psiquiátrica y también dentro del ámbito de la psicología, como el DSM-IV, se encuentra clasificada la transexualidad como un trastorno de la identidad sexual o de género. Este status patologizante tiene fuertes repercusiones sobre las personas transexuales. Cuando no es más que otra construcción social de la sociedad patriarcal, androcéntrica y heteronormativa. Así, muchos y muchas transexuales, ven como única solución el proceso de reasignación de sexo para acabar con toda la problemática que viven, pasando por el tratamiento hormonal, las operaciones quirúrgicas y los certificados de identidad expedidos por psiquiatras y psicólogos/as clínicos después de varias sesiones de “examen”.

Actualmente, y siguiendo a lo “queer”, existe otro camino, “deconstruir el valor político-social de los genitales, asumiendo un cuerpo queerizado y concediéndoles un valor propio, más allá de la mirada y del juicio del otro. (...) el objetivo no debe ser

¹⁹ Para más información a cerca de la “Historia de la Transexualidad”, consultar el breve artículo de Vicent Bataller, disponible en: <http://www.felgt.org/temas/transexuales>

parecerse a los demás, ni cumplir con un estereotipo, sino que se respete socialmente nuestra identidad en las formas y signos que deseemos mostrar” (Martínez, 2005:127).

Resultaría absurdo catalogar a las personas según el color del pelo, de los ojos o de la piel, y que además, constara en el DNI como un rasgo de primordial importancia, como ocurre en el caso de la clasificación binaria a la que estamos sometidos/as por cuestiones de sexo. Pero a pesar de esta absurdidad, se sigue haciendo, y la forma como definimos la diferencia entre sexos, marca una diferencia. Influye sobre la autopercepción, percepción del mundo, la conducta, estructura social y la organización de instituciones sociales y políticas. La categoría de sexo es una categoría política que funda la sociedad heterosexual, pero sin embargo nos es mostrada como algo “natural”. A través de esta categoría somos “heterosexualizados”.

2.2.3. Género, ¿sólo existen dos? Hacia la deconstrucción.

Sistema sexo-género, del ya hemos introducido algunos aspectos, es un proceso regulativo a través del cual se actúa sobre los cuerpos, conductas y relaciones sociales, y todo gracias a una tecnología política compleja (De Lauretis, 1987 en Cabruja 1998). Sistema que no es neutral, sino más bien todo lo contrario, conlleva y mantiene toda una serie de desigualdades sociales, y responden a un “mecanismo de poder divisorio de los sujetos” (Cabruja, 1996:382-383).

El género “se trata de un complejo de determinaciones y características económicas, sociales, jurídico-políticas, y psicológicas, es decir culturales, que crean lo que en cada época, sociedad y cultura son los contenidos específicos de ser mujer o ser hombre, o ser cualquier otra categoría genérica” (Lagarde, 1997:177).

La categoría de género, concebida su composición como elementos opuestos y excluyentes el uno del otro, es utilizada para etiquetar, definir y clasificar, y están vinculadas, como bien señala Beatriz Preciado (2003), a un “proceso dialéctico de dominación y opresión”, donde la feminidad se encuentra subordinada a la masculinidad dentro de la jerarquía que establecen las relaciones de poder. Ya Wittig (2005) en su artículo “*La categoría de sexo (1976/1982)*” señalaba como la diferencia sexual oculta la oposición social entre hombres y mujeres, justificada por razones de naturaleza. Cuando estas categorías (macho- hembra y masculinidad-feminidad) disimulan el hecho de que las diferencias y desigualdades sociales implican siempre un orden económico,

político e ideológico, entendido así como un sistema de dominación. “Es la opresión la que crea el sexo, y no al revés” (Wittig, 2005:22). Son unos intereses ideológicos, sociales, económicos, etc., determinados los que a través de la creación y mantenimiento de una masculinidad y feminidad, fabrican los cuerpos. Esta autora propone, no ya transgredir, sino suprimir totalmente las categorías de sexo y género, llevar a cabo una reorganización y revaloración conceptual de todo el mundo social hacia nuevos conceptos, tarea difícil, incluso de imaginar, aunque no por ello menos deseable, que se tendría que realizar utilizando el lenguaje como herramienta. Butler y Sedgwick definen según Preciado (2003) la identidad de género como “el resultado de la repetición de invocaciones preformativas de la ley heterosexual”.

En referencia a la **identidad**, hay que decir primero de todo que es un dilema, un constructo problemático en cuanto a su conceptualización. Es algo complejo. La orientación teórica-conceptual que creó y mantiene la dimensión experiencial de la identidad, que la considera dentro de las relaciones e intercambios sociales y que conlleva tanto una singularidad, unicidad y exclusividad específica individual como una diferenciación de los demás (Íñiguez, 2001), siguiendo procesos de “individualización” y “diferenciación”, será problematizada en las sucesivas líneas, o al menos, se intentará contribuir a su cuestionamiento y contextualización.

Desde la psicología y la psicología social, han existido diversas versiones sobre la identidad. Versiones biologicistas, internalistas, fenomenológicas y narrativas. Dentro de esta última versión, se recalca la importancia del lenguaje en la construcción de la identidad, lo que conlleva unas influencias sociales derivadas de las valoraciones, creencias y procesos sociales que la sustentan. “Es en este sentido que se afirma que somos y actuamos de acuerdo con aquello que narramos sobre nosotros/as mismos/as” (Íñiguez, 2001:214), lo que incide en todo aquello que hacemos o sentimos. Según Gergen (1996:233) la autonarración es “la explicación que presenta un individuo de la relación entre acontecimientos autorrelevantes a través del tiempo”, y esta relación estaría encaminada a establecer la coherencia de dichos acontecimientos. Por consiguiente la identidad, desde este punto de vista, es “el resultado sensible de un relato vital”. Construimos nuestra identidad “a través de las múltiples narraciones que nos contamos, nos cuentan y contamos a las otras personas, sobre nuestras vidas y las

múltiples narraciones que hemos oído contar de las vidas de las otras personas” (Cabruja, Iñíguez, y Vázquez, 2000:66).

Si volvemos atrás, a los primeros apartados de este trabajo, podemos recordar, las nuevas conceptualizaciones de la identidad, una identidad “posmoderna” basada en: *el “self” situado socio-históricamente, la contingencia socio-histórica de la noción persona y la ruptura de la dicotomía individuo-sociedad; el “self” como construcción social; el “self” relacional, múltiple y textual; y la subversión y desnaturalización de las categorías identitarias binarias* en las que se basa la construcción de la concepción de la identidad tradicional. Estas características se ven reflejadas e impregnan la teoría queer, entre otras, en cuanto a las identidades. Desde posicionamientos queer también se pretenden disolver las categorías dicotómicas de identidad. Se señala que las identidades sexuales son el resultado de procesos históricos y sociales inmersos en una cultura, en lugar de defender una identidad esencial, natural y estable. Desde lo queer se entienden los binarismos como trabas para la resistencia y la acción política, y son vistos como la base en la cual se asienta la opresión y desigualdad social.

Aunque su objetivo primario y principal se centra en la deconstrucción del sistema sexo-género, también se pretende acabar con el patriarcado, el capitalismo, el sexismo, el heterosexismo, etc.

La concepción mayoritaria aún, de una identidad naturalizada, esencial, fija y estable ha servido a la política de identidad y sus movimientos. Ha sido utilizada como estrategias de grupos y colectivos en contra de los sistemas de dominación (Curiel, 2003). Pero las políticas de identidad integracionistas, esencialistas y legalistas, no coinciden con los postulados anteriores. Contribuyen a una normalización e integración en la cultura y sociedad heterosexual. Aunque sí que resimboliza lo negativo, dando lugar a un acto político de resistencia que puede comportar la transformación, no originan o no contribuyen a una deconstrucción y desnaturalización de las categorías identitarias binarias, ni del régimen heteronormativo. “Desnaturalizar la identidad sexual implica la renuncia a la reivindicación de la normalidad (...). Implica sustituir la aspiración a la integración en el orden socio-sexual que acompaña a toda política de normalización. Para reivindicar otro lugar de enunciación, otro discurso” (Córdoba, 2003:1).

Eso sí, pero consiguen ejemplificar el poder que puede llegar a tener la utilización de la identidad como lucha política. En este rumbo, el movimiento posmodernista y también

el queer, construyen una conceptualización distinta de la identidad, en el segundo caso, más concretamente de la identidad sexual, como arma destructiva de los sistemas de opresión y exclusión en general, y del régimen heteronormativo, en concreto. Dentro de la crítica queer se asume la identidad como algo sin lo cual no podríamos hacer nada, nuestra propia existencia depende de ella. (Córdoba, 2003).

La identidad sexual o de género²⁰ es concebida bajo el sistema sexo-género, bajo la causalidad aparentemente natural que enlaza sexo, género y “orientación” sexual, dentro del pensamiento moderno y los discursos heterosexistas, como también dentro de los discursos feministas clásicos y esencialistas.

Pero ya hemos visto con Foucault, la manera en que los dispositivos de poder y sus discursos sobre la sexualidad marcan unos procesos de normalización de identidades genéricas.

“La sexopolítica es una de las formas dominantes de la acción biopolítica en el capitalismo contemporáneo. Con ella el sexo (los órganos llamados “sexuales”, las prácticas sexuales y también los códigos de la masculinidad y de la feminidad, las identidades sexuales normales y desviadas) forma parte de los cálculos del poder, haciendo de los discursos sobre el sexo y de las tecnologías de normalización de las identidades sexuales un agente de control sobre la vida” (Preciado, 2003:1). El concepto de sexopolítica tiene su origen en Foucault, pero es Lazzaratto (2002, en Preciado, 2003) el que distingue entre biopoder y potencia de la vida, es decir, las identidades desviadas y/o anormales se pueden concebir como potencias políticas también, y no solo como regulación y efectos de los discursos sobre sexualidad. Aunque ésta es la opinión que encontramos dentro del artículo de Preciado, hay que reconocer, que Foucault reconoció la existencia de una posible actividad política de resistencia por parte de estas identidades desterradas a los márgenes, lo único, que no utilizó nunca la denominación de “potencia de la vida”.

²⁰ Curiosamente la noción de género surgió del discurso médico y las intervenciones quirúrgicas por indeterminación de genitales sexuales, y no en discursos sociológicos o humanistas, a mediados del siglo XX. Estas intervenciones se constituyeron como una tecnología regulativa y normativa del cuerpo, una forma de sexopolítica.

Se utilizará a lo largo de todo el trabajo identidad sexual o identidad de género sin hacer diferencias conceptuales, aunque haya autores/as que las distinguan.

La identidad de género se encuentra vinculada a unos ciertos órganos sexuales y reproductores, definidos según su función. Un sistema sexo-género resultante del pensamiento heterocentrado y normativo.

Es en los años 80 cuando se comenzará a utilizar por una parte del feminismo el concepto de género como utensilio teórico para visibilizar la construcción social y la especificidad histórica-cultural de la diferencia sexual. Aunque ya con anterioridad había sido utilizado por feministas, por ejemplo “las del feminismo de la diferencia”, pero recalando una feminidad natural y esencialista, que no llevaba a un cuestionamiento de la identidad sexual basada en este sistema binario sexo-género.

Son los cuerpos e identidades que se escapan de este sistema, los que pueden actuar como potencias políticas y de resistencia desde su “desviación y anormalidad”, denominadas desde posiciones teóricas y movimientos queer, como multitudes queer.

Siguiendo a Preciado (2003) existen una serie de estrategias políticas de las multitudes queer:

- *Des-identificación.* Esta estrategia encuentra su base en el pensamiento de Wittig cuando afirma que “las lesbianas no son mujeres”, declaración que se podría extender a que los gays no son hombres, y los trans no son ni hombres ni mujeres, escapando de la categoría de género dicotómica. La des-identificación permite luchar por otras identidades no encerradas dentro del sistema sexo-género, como condición de posibilidad de la construcción de sujetos políticos.

- *Identificaciones estratégicas.* Dentro del movimiento queer, las identificaciones negativas que han denominado durante mucho tiempo a “bolleras”, “maricones”, etc., son utilizadas como autodenominaciones y posiciones de resistencia y crítica a los procesos de normalización heterocentrados, siendo estos/as mismos/as sujetos los que partiendo de esa posición “desviada” o de sujeto “abyecto” la utilizan de manera radical como recursos políticos contra el punto de vista universal, etnocéntrico, esencialista y homogéneo. Con la reapropiación y el uso en primera persona de estos insultos lo que se consigue es “la subversión del significado mediante esta operación de descontextualización y recontextualización de tales nombres y de su carácter performativo de producción de identidad” (Córdoba, 2003:7).

- *Reconversión de las tecnologías del cuerpo.* Las multitudes queer se reapropian y reconvierten los discursos de los dispositivos sexopolíticos, como los de la medicina anatómica o de la pornografía, que pretenden la construcción de cuerpos “normales”, y como consecuencia producen también cuerpos “desviados”. La política de la multitud queer se basa en una multiplicidad de cuerpos o identidades en contra de los regímenes heteronormativos, y también del clasismo, el sexismo, el racismo, etc. A través de “cómo resistir o cómo reconvertir las formas de subjetivación sexopolíticas” se aprecian nuevas formas de resistencia y acción política, se pretenden transformaciones o cambios en los discursos de las instituciones modernas y mutaciones de los cuerpos.

- *Desontologización del sujeto de la política sexual.* En la periferia de los movimientos identitarios de gays y lesbianas de EEUU, hacia los años 90, aparece todo un movimiento en contra de estas políticas de identidad asimilacionista, que reivindicaría las identidades múltiples, relacionales, condicionadas socio-histórica y culturalmente, no a sujetas categorías dicotómicas, y desnaturalizadas. Estos movimientos sociales llegan a la academia, irrumpiendo en el plano teórico a través de la crítica, sin olvidar sus influencias y antecedentes epistemológicos de otras perspectivas.

Se propone una divulgación de las diferencias, como multitud de diversidades, opuestas a la “diferencia sexual”, señalando la encrucijada de las diferentes opresiones, tales como la raza, la clase, el sexo, la edad,..., que pueden desprenderse de la formación de estas identidades, opresiones que están interconectadas y son inseparables, sin olvidar las repercusiones que se derivan de éstas en las vidas de las personas que ocupan dichos lugares de desigualdad en referencia a las identidades y los cuerpos considerados normativos.

Es a partir de este posicionamiento crítico en relación con estas opresiones, donde convergen la teoría queer y el feminismo postmoderno, además de concebir el cuerpo como resultado de unas tecnologías sexuales, y que junto, con la identidad, sea “el espacio desde el que articular una política de resistencia”, (Córdoba, 2003:1), a la normatividad. Como diría Foucault, todos estamos inmersos en una lucha dentro de las relaciones de poder, no es una lucha simétrica, pero todos participamos de ella con situaciones de poder divergentes. Las posiciones en desigualdad, opresión, marginación,..., son también situaciones estratégicas, lo que significa que siempre

tenemos la posibilidad de cambiar la situación, de alterar el estado de las cosas. Es más, si no hubiese resistencia no existirían las relaciones de poder, sería solo un asunto de obediencia.

“No hay diferencia sexual, sino una multitud de diferencias, una transversalidad de las relaciones de poder, una diversidad de las potencias de vida. Estas diferencias no son “representables” dado que son “monstruosas” y ponen en cuestión por eso mismo no sólo los regímenes de representación política sino también los sistemas de producción de saber científico de los “normales”. En este sentido, las políticas de las multitudes queer se oponen tanto a las instituciones políticas tradicionales que se presentan como soberanas y universalmente representativas, como a las epistemologías sexopolíticas heterocentradas que dominan todavía la producción de la ciencia”. (Preciado, 2003:7)

Se apuesta en su lugar por una “multitud queer”, una multitud de cuerpos que vivan su sexualidad sin limitaciones ni castigos o sanciones.

Se abre así, una nueva orientación encaminada a la disolución del dualismo femenino-masculino, con su asimilada correspondencia con el binomio mujer-hombre, entre otros como naturaleza-cultura, privado-público, objetivo-subjetivo, iniciativa/pasividad, autoridad/subordinación, etc.

La teoría queer, de acuerdo con los ejes principales de la posmodernidad que vimos al inicio, no pretende ser la única teoría válida, ni mucho menos universal, respecto a las identidades sexuales. Sabe de su carácter posicionado y contingente, construida colectivamente en continuo flujo y formada según un contexto socio-histórico concreto, dentro de una cultura específica y destinada también a unos intereses particulares.

Reivindica la diversidad de experiencias y la dimensión temporal y local de las categorías utilizadas para definir y determinar las identidades.

2.2.4. Opción o preferencia sexual, ¿sólo existe la heterosexual? Hacia la deconstrucción.

“Una lectura cruzada de Wittig y de Foucault permitió a comienzos de los años 80 que se diera una definición de la heterosexualidad como tecnología bio-política destinada a producir cuerpos heteros” (Preciado, 2003:2).

Según Fuss (1999) la **dicotomía heterosexual / homosexual** se construye sobre la base de otro binomio: dentro / fuera (de los sistemas de poder, autoridad y legitimidad cultural); ambas dicotomías, delimitadas por fronteras. Lo heterosexual se corresponde con lo natural y puro, el (a)dentro; y lo homosexual, como lo antinatural e impuro, lo (a)fuera.

Dentro / fuera, engloba estructuras del lenguaje, represión y subjetividad, como también estructuras de exclusión, opresión y repudio, que crean la posición de “desplazamiento” para los que se encuentran en la posición del (a)fuera. En referencia al lenguaje creado por el régimen heterosexual existe toda una producción de términos y conceptos peyorativos, irónicos, ridiculizantes, ofensivos, etc., para denominar el (a)fuera, lo homosexual, que pasa también por el fomento de discursos científicos, religiosos, educativos, artísticos, ..., con el objetivo de descalificar la homosexualidad y mantener el status quo del que disfruta la heterosexualidad. En este sentido Fuss (1999) opina que el binomio heterosexual/homosexual crea significados y mecanismos de producción de sentido, por tanto no es posible eximirse de ella, al menos por ahora, pero sí deconstruirla; realizar una insistente desorganización de esta lógica ineludible; ejercer una presión sobre los márgenes para reorientar el terreno de la diversidad sexual²¹.

La dicotomía heterosexual/homosexual con su correspondiente binomio dentro/fuera, se relaciona a su vez con la ausencia y carencia. Un (a)fuera se forma por una carencia interna al sistema que suplementa. Sin un (a)fuera, la carencia del (a)dentro se haría demasiado visible.

La heterosexualidad entendida como una práctica dirigida por una necesidad interna se convierte en obligatoria, estableciéndose a través del lenguaje y la ley de la defensa y

²¹ Contrariamente al planteamiento de Wittig (2005) que apuesta por una destrucción total del sistema sexo-género y todas sus categorías, como ya hemos tenido la oportunidad de ver.

protección²². Como diría Rich (1980) la *heterosexualidad obligatoria* funciona como una institución. Wittig (2005) va más allá, y la considera como un *régimen político* basado “en la sumisión y la apropiación de las mujeres” (Wittig, 2005:15). Para Preciado (2002) el aparato social que construye lo femenino y lo masculino a partir de la división y segmentación del cuerpo, para después considerar a estos fragmentos como ejes naturales y anatómicos de la diferenciación sexual, es el *sistema heterosexual*. Yo añadiría, la heteronormatividad sexista y etnocéntrica concebida como la opresión y discriminación hacía todas aquellas personas o identidades que se sitúan en el (a)fuera, en situación de exclusión y desigualdades sociales por motivos de sexo, raza, clase, edad, etnia, etc.

Lo homo en relación a lo hetero en esta estructura binaria de exclusión y exteriorización, es lo excluido, aunque en realidad se identifica con el mecanismo necesario para definir y defender los límites sexuales, funciona como una trasgresión de la frontera que hace falta para construir dicha frontera como tal. Representa lo que no representa. En este rumbo Scott (1999), expone que la homosexualidad define a la heterosexualidad por la especificación de sus límites negativos; además, la frontera entre ambas es cambiante; y las dos operan dentro de la misma “economía fálica”, de búsqueda del falo. De la misma manera que ambas operan dentro de un sistema estructurado a través de la presencia y la ausencia.

²² Por ejemplo, Hollway (1984, en Gordo 1996) distingue tres tipos de discursos heterosexuales que influyen en las identidades sexuales: *el discurso del impulso sexual del varón*, *el discurso permisivo* y *el discurso del tener/poseer*. En referencia al primero, contiene la idea que la sexualidad masculina responde a un instinto biológico dirigido a la búsqueda de relaciones heterosexuales. Dejando la posición de objeto para las mujeres, y como objetivo principal de éstas la necesidad la reproducción de la especie. En cuanto al discurso del tener/poseer, que interviene en el discurso del instinto sexual del macho, se centra en la relación sexo y reproducción, basado en ideales cristianos como la monogamia, la pareja y vida familiar. En este discurso la posición que ocupa la sexualidad de la mujer queda reducida al deseo de ser madre y tener una vida familiar estable y duradera.

Ambos discursos comportan posiciones diferenciadas para hombres y mujeres, y con ellas, obligaciones y posibilidades de acción y conducta bien distintas. Observamos como quedan recogidas las dos principales imágenes o representaciones sociales que han existido a lo largo de la historia sobre las mujeres. Por un lado, “la buena mujer, esposa y madre, a semejanza de la virgen María”, por el otro “la mala mujer, que hace descontrolar ese instinto sexual masculino, como Eva en el paraíso”.

El discurso permisivo aparece con los cambios culturales en la década de los 70 y transmite una tolerancia sexual, las mujeres pasan de ser objetos a ser sujetos en igualdad, ambos sexos tienen el mismo derecho a mantener relaciones, sin marcar como objetivo la reproducción. Pero éste también sigue asociándose al discurso del impulso sexual, la pareja es el camino por el cual encontrar el placer sexual de uno mismo (individualismo).

En la medida que se construye la dicotomía homosexualidad y heterosexualidad, se considera como algo dado y fuera del tiempo, se presenta ahistórica (entidad fija a lo largo del tiempo). Lo que provoca que se excluya la relación variable históricamente, y también social y culturalmente entre las diferentes categorías.

Pero las identidades sexuales raramente son seguras, y estas fronteras pueden ser inestables. Todo (a)fuera es también un junto (a). Este (a)fuera ejerce presión sobre lo hetero y no mantiene una simple relación de exterioridad con él. Ocupa una posición estratégica en esta lucha de relaciones de poder. La mayoría de nosotras y nosotros estamos a la vez dentro y fuera al mismo tiempo, pero esta y otras dicotomías teóricas disfrazan la situación.

Siguiendo con Fuss (1999), la Teoría Gay y Lesbiana cuestiona la estabilidad y arraigo de la jerarquía hetero/homo. Declara que las diferentes opciones sexuales no pueden concebirse simplemente por la dicotomía dentro/fuera. Plantea la cuestión de los procesos complejos por los que se construyen las fronteras sexuales, se asignan identidades sexuales y se formula la política sexual.

Las personas del (a)dentro comprenden a las (a)fuera con la ayuda de una imagen negativa, es un proceso de interiorización que muestra al homosexual como el abyecto/a, la contaminada/o, el otro/a fantasma, y como el interior expurgado del hetero. El (a)fuera debe llevar un doble valor para que consiga ayudar a lesbianas y gays, y también a transexuales, travestis, en definitiva, a las multitudes queer. Según Fuss (1999) se tendría que, por un lado, poner de manifiesto la exterioridad de lo negativo; y por otro, indicar el proceso de salir fuera, que conlleva la presencia, el habla y la visibilización cultural.

Para los/as homosexuales **salir fuera** es igual a estar fuera de la exterioridad y las exclusiones que les impone la posición de desplazamiento. Es realmente estar dentro. Sin embargo, la homosexualidad no logra debilitar el lugar de poder que ocupa la heterosexualidad, sino más bien, confirma su centralidad, si sólo intenta equipararse a ella.

La expresión “estar en el armario” hace referencia a las personas que guardan su homosexualidad, que no la hacen pública. Todas las personas con una “orientación”²³ del deseo homosexual o bisexual tienen que pasar por un proceso de “aceptación”²⁴ (Villanova y Fernández, 1997). Algunos casos lo vivencian con más dificultades y sufrimiento que otros. Siguiendo con estos autores, una vez “aceptada la orientación” homosexual del deseo, se produce el reconocimiento hacia el exterior, más o menos público y en ámbitos más o menos amplios, dependiendo de cada caso, o incluso no tiene ni por qué producirse. Si se produce, a este hecho se le conoce como “salir del armario” (en inglés, “coming out”), es la expresión de una tendencia normal de querer compartir información personal de uno /a con otras personas que nos son importantes (Villanova y Fernández, 1997). Opino que además de esta razón para “salir del armario” que no proponen estos autores, existen unas cuantas más.

Con la “salida del armario” no todo son ventajas. Por ejemplo, con la práctica reciente del “outing”, es decir, revelar figuras conocidas públicamente como homosexuales escondidos, puede facilitar la caída de esa persona del poder y el privilegio social, entre otras muchas consecuencias. Sin embargo facilita el proceso de visibilización, y puede facilitar, si es que lo desean otras y otros homosexuales, sus “salidas del armario”.

En cuanto a la opción sexual heterosexual, las personas no tienen que esconderse, no tienen que “confesar” nada, no tienen que pasar por estos procesos, no tienen que verbalizar su preferencia sexual, simplemente lo hacen sin más consideraciones. Entonces, ¿no sería correcto y recomendable que las personas homosexuales actuaran del mismo modo? El problema es que no se encuentran con las situaciones adecuadas para hacerlo, más bien todo lo contrario, no paran de tropezarse con numerosos inconvenientes heteronormativos que dificultan que puedan explicitar y vivenciar su opción sexual de la misma manera que los heteros.

Además, tienen que soportar que desde la sociedad heteronormativa, se les considere reprimidas/os, porque esconden, encubren o disimulan su homosexualidad. Se les responsabiliza por completo, sin tener en cuenta que “el armario apunta hacia una realidad muy distinta: la reclusión, el encerramiento, la disimulación ante unas circunstancias externas tan hostiles que se prefiere no hacerles frente directamente y

²³ Se mantiene el término “orientación” porque es el que utiliza la autora, al igual que en otras ocasiones a lo largo de este trabajo. Pero de acuerdo con Llamas y Vidarte (1999) se cree más conveniente, desde un punto de vista construccionista, utilizar los términos “preferencia” u “opción” sexual.

²⁴ Tal y como lo cita la autora.

capear el temporal como mejor se pueda (...) en una sociedad represiva que manifiesta sin tapujos su animadversión por los y las homosexuales” (Llamas y Vidarte, 1999:46). Según estos autores el armario es una verdadera institución opresora y represiva, de persecución, control e invisibilidad.

Las consecuencias de la existencia de esta institución del pensamiento heterocentrado²⁵, de entre ellas, el armario como un reflejo homofóbico más, pueden llegar a ser realmente desastrosas.

La **homofobia**²⁶ social se refiere a “los sentimientos negativos, actitudes y conductas dirigidos en contra de las personas homosexuales” (Weinberg, 1972; DeCecco, 1984, en Gagliesi, 2000).

Según Villanova y Fernández (1997): “La homofobia es un temor irracional a ser gay, lesbiana o bisexual, pero también se contextualiza como un temor a tener contacto con personas con esa orientación sexual, de cualquier tipo o bajo cualquier forma, e igualmente a sentir algún rasgo de la homosexualidad en uno mismo... La homofobia se desarrolla por los mismos mecanismos tanto en la población homosexual como en la heterosexual.”

Si entendemos las prácticas discursivas como prácticas sociales, hay que decir siguiendo a Sevilla y Álvarez (2006) que no existe un discurso homofóbico determinado y específico de un grupo concreto de personas, además no se encuentra relacionado con la edad, género, clase social, condición política o religiosa, etc. “Las formas en las que aparecen las expresiones homofóbicas son múltiples, imprecisas e incluso cotidianas” (Sevilla y Álvarez, 2006:212). Es a partir de considerar la heterosexualidad como la “norma natural y obligatoria”, que todos los discursos que se desprenden de ella para mantenerla inalterable, como el homofóbico, circulan por la vida diaria y cotidiana de todos.

²⁵ Término utilizado por Wittig.

²⁶ En el DSM-IV no aparece recogida específicamente, pese a su importancia. Es considerada como cualquier otra fobia, que “establece un objeto fóbico exterior, desplazando un “peligro” interno hacia el exterior... del cual se podría estar a salvo a través del establecimiento de medidas protectoras como puede ser el asco, el rechazo y cierto temor respecto del objeto fobígeno.” (Barzani, 2000).

Existen diferentes aproximaciones conceptuales acerca de las razones homofóbicas (Ortiz, 2003; Barzani 2000; Gagliesi, 2000). Pero de todas ellas se puede extraer ideas en común. Una de éstas, la construcción social del conocimiento, y en tanto que social con una especificidad cultural e histórica, a través de dicotomías de significado.

Como ya hemos comentado anteriormente, pero merece la pena recalcar, en occidente, la producción de conocimiento se ha visto determinada y estructurada por una gran cantidad de categorías dicotómicas; lo masculino y lo femenino, lo heterosexual y lo homosexual, lo aceptado y lo rechazado, lo natural y lo artificial, etc. Y todas estas categorías dicotómicas presentan la característica de opuestas, con unas fronteras limitadoras e incuestionables. Además, se encuentran relacionadas en su totalidad con el criterio de “normalidad”, dentro de cada binomio, uno de los elementos es lo considerado normal, mientras que el otro forma parte de lo considerado como lo anormal. Situación encuadrada según las relaciones de poder existentes.

En esta jerarquía de poder, las posiciones más favorecidas, en cuanto a diversidad sexual y afectiva, corresponden a la dominancia masculina y al heterosexismo. Cuyo modelo heterosexual es el concebido como única vía válida de las relaciones afectivo-sexuales.

Estas categorías que producen el conocimiento, y que estructuran las relaciones interpersonales, han adquirido un carácter naturalizado y esencializado. Además, son compartidas colectivamente dentro de una cultura y momento dado. Como hemos visto ya, dentro del binomio masculino-femenino, se han atribuido y clasificado de manera sistemática, y con “ayuda” de la Psicología Diferencial, una serie de rasgos estables e inamovibles, supuestamente considerados masculinos o femeninos, identificándolos con los varones o las mujeres, respectivamente. Resultado de todo esto son los estereotipos y roles sexuales, ambas construcciones igualmente sociales. Estos estereotipos y roles, junto con prejuicios sexuales, mitos y sistemas de creencias sociales, la educación masculinizada,..., forman parte de nuestro imaginario social compartido, de nuestros valores culturales y sociales de esta época. Como indica Barzani (2000:4), “asimismo, como todo sujeto es objeto de este ‘bombardeo’ desde que nace, ello lo conduce a percibir al mundo social como ‘dado’, como ‘natural’, incluyendo los parámetros que deciden las conductas y atributos que serán ‘normales’ y cuáles ‘anormales’ o ‘patológicos’; perdiéndose así conciencia de que la sociedad fue ‘construida’ por los seres humanos y por ende puede ser re-hecha por éstos”.

La explicación al origen de la opresión que sufre el colectivo homosexual, proporcionada por Ortiz (2003) se mueve por estas líneas. Según este autor, la opresión hacia la homosexualidad proviene del conjunto de creencias culturales denominado sistema de género. Este sistema son normas sociales de comportamiento de acuerdo con el sexo biológico, tales como los estereotipos, el heterosexismo, y el androcentrismo. Que aunque son aprendidas, son consideradas como naturales. Ortiz (2003) señala cinco formas de opresión: *el ocultamiento de la homosexualidad, asignar significados negativos a ésta y a la trasgresión de los estereotipos de género; violencia; discriminación y exclusión a los ghettos*. Estas maneras de opresión configuran, según este autor, lo que sería la *homofobia externalizada*²⁷.

El *ocultamiento o invisibilización* de este grupo se puede observar de diferentes formas. Se ignora la participación de homosexuales en la vida social o no se presentan como personas sanas en familia y medios de comunicación. Por tanto, no tienen referentes positivos para formar sus identidades, ni como modelo de relaciones afectivas. Lo que les hace más difíciles llevar a cabo estos dos procesos, añadiendo “...posibles sentimientos de aislamiento y soledad, generados por la ausencia de referentes culturales, (que) se asocien con distintos grados de sufrimiento mental.” (Ortiz, 2003).

La *asignación negativa de significados a la homosexualidad y a la trasgresión de los estereotipos de género* continua vigente en el imaginario social. Se asocia la homosexualidad con la inmoralidad, la enfermedad, el delito y el pecado (Granados y Ortiz, 1998; Herek, 1992, en Ortiz, 2003). Esta referencia negativa, es la que se encuentran homosexuales para formar su identidad, con lo que “aprenden a verse en términos negativos, resultando sentimientos de culpa y baja autoestima.” (Núñez, 1999, en Ortiz, 2003).

La *violencia* es otra forma de opresión ejercida contra gays y lesbianas. Afortunadamente, la violencia física hacia este colectivo ha disminuido en los últimos años, pero aún continua padeciendo niveles altos de violencia psicológica y simbólica.

²⁷ Existen otras clasificaciones de los tipos de homofobia, por ejemplo homofobia cognitiva, conductual, afectiva, y dentro de la homofobia conductual se encontrarían la homofobia externalizada e internalizada. Para más información se puede consultar: Generelo, J. y Pichardo, J. I. (coords.) (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Ed. COGAM. Disponible en: www.cogam.org

Con la *discriminación* se niega el acceso a oportunidades, recursos y servicios a los individuos debido a su preferencia sexual, provocando así una limitación en el desarrollo de potencialidades de estos.

La *exclusión a los ghettos*, ya sean comercializados o no-comercializados.

La *homofobia externalizada*, como se ha visto, abarca a casi todos los ámbitos y discursos de la sociedad. Según Sevilla y Álvarez (2006), el discurso homofóbico es un discurso de la discriminación más. Se discrimina a las personas homosexuales, a las personas de sexo femenino, a las personas negras, a las personas transexuales, a las personas con disminución de algunas de sus capacidades, a las personas trabajadoras sexuales, a las personas con alguna enfermedad mental, etc.

La otra forma de expresión homofóbica que define este autor es la *internalización de la opresión*. Y siguiendo con el estudio que llevó a cabo en México, la distingue en cuatro: *la homofobia internalizada; la percepción del estigma; ocultamiento; y violencia y opresión internalizada*.

Todas ellas originadas por la incorporación de los valores de una “cultura homofóbica” (Barzani, 2000) y los valores dominantes en perspectiva de género. Tendríamos que poder poner en tela de juicio estos valores y presupuestos sociales discriminatorios, en primer lugar, para posteriormente construir nuevos significados, así quizás se consiga un cambio social que permita escapar de la opresión y desigualdad.

En la homofobia internalizada aparece la asimilación de imágenes y significados negativos, para luego auto-aplicárselas. Las consecuencias de este proceso son conductas negativas hacia ellos o ellas mismos/as y hacia otros u otras homosexuales.

Dentro de este tipo de homofobia, Gonsiorek (1988, en Ortiz, 2003) diferencia dos expresiones de la misma: la evidente y la encubierta. En la evidente, se identifican conscientemente a sí mismos o mismas como peores que las personas con opción heterosexual. Por lo que pueden padecer sentimientos de culpa, los cuales a su vez pueden ser conscientes; pueden presentarse disfrazados o pueden darse de manera inconsciente. Y como defensa a esta homofobia internalizada evidente pueden utilizar mecanismos como la negación y la racionalización (Barzani, 2000).

En la homofobia internalizada encubierta, el sujeto reconoce abiertamente su preferencia sexual y aparentemente acepta su homosexualidad, sin embargo mantiene

algunos de los valores que descalifican a la homosexualidad (Ortiz, 2003). Por lo que puede mostrar desprecio hacia otros/as homosexuales, sobretodo hacia aquellos gays “afeminados” o lesbianas “mari-macho”, probablemente por la trasgresión del sistema de género que realizan.

A pesar de esta clasificación un poco detallada a cerca de los posibles tipos de homofobia que acabamos de ver, lo que pretendo resaltar son las probables consecuencias que puede llegar a tener todo el sistema heteronormativo para aquellas/os que no sigan sus rígidas normas. En cuanto a la calidad de vida²⁸, y concretamente al bienestar psicológico²⁹, según la “Resolución sobre Orientación Sexual y Matrimonio” que realiza la Asociación Americana de Psicología en julio del 2004: “...aumenta el reconocimiento de que el prejuicio social, la discriminación y la violencia contra lesbianas, gays y bisexuales tienen consecuencias fuertes acumulativas en el bienestar de estas personas.” Ya sea este bienestar psicológico, físico, social o económico.

Como ya hemos comentado en la presentación de este trabajo, existe una meta-análisis de estudios, realizada en el 2003, donde se muestra que lesbianas, gays, y bisexuales registran grados más altos de problemas psicopatológicos, por ejemplo aquellos relacionados con el estrés (asociados a la ansiedad, el humor y el abuso de drogas) que la población heterosexual (Meyer, 2003). Meyer (2003) también proporcionó evidencias de que dentro de la población lesbiana, gay y bisexual, aquellos y aquellas que se sintieron más frecuentemente estigmatizados o discriminados a causa de su preferencia sexual, aquellos que tuvieron que ocultar su homosexualidad o aquellos a los que se les

²⁸ “La expresión *calidad de vida* se ha convertido en patrimonio del lenguaje cotidiano, en el que más que con un significado preciso, se utiliza como un término de uso polivalente, que alude a una amplia diversidad de situaciones valoradas muy positivamente o consideradas deseables para las personas o para las comunidades humanas” (Casas, 1999).

²⁹ Según González (2004), actualmente se considera que el bienestar psicológico está formado por tres elementos: 1) los juicios de satisfacción vital; 2) la presencia de afectos positivos; y 3) la ausencia de afectos negativos. Estos elementos reflejan la combinación de un componente cognitivo (satisfacción/insatisfacción vital) y un componente afectivo (positivo/negativo).

Siguiendo a esta autora, podemos observar como el estudio del bienestar psicológico en adolescentes es bastante reciente. Es a partir de la década de los 90 cuando se aprecia un aumento en trabajos sobre este tema.

Existe una serie de elementos que forman parte del bienestar psicológico en adolescentes y que es importante tenerlos en cuenta: la satisfacción vital de manera global y por ámbitos específicos: la autoestima, el apoyo social percibido, la percepción de control y los valores

impidió afiliarse con otras personas lesbianas, gays o bisexuales tendieron a informar más frecuentemente sobre problemas de salud. (APA, 2004).

“La mayoría de los estudios sobre la relación entre opresión (u homofobia) y daños a la salud en bisexuales, lesbianas y gays se han realizado en países industrializados como Estados Unidos, Europa y Australia.” (Ortiz y García, 2003). En España, podemos encontrar algunas investigaciones sobre las actitudes homofóbicas de la población heterosexual en diferentes ámbitos, tales como el laboral (Marial, P. y Osorio, L. P., 2003) o el educativo (Villanova y Fernández, 1997; Generelo, 1999; Generelo y Pichardo, 2005; Godoy, 2002; etc.). También existe algún estudio sobre familias homoparentales, realizado por González (2002). Como podemos observar, el discurso homofóbico atraviesa muy diferentes ámbitos, entre ellos, el familiar, el escolar, el laboral,...., en definitiva cualquier institución social. Me gustaría a continuación dedicar unas líneas en concreto al ámbito familiar, para pasar en el siguiente apartado al ámbito escolar.

En la sociedad actual conviven gran cantidad de estructuras familiares diferentes. El modelo tradicional de familia nuclear existente en el siglo XX ha dado paso en el siglo XXI a la diversidad familiar, familias denominadas recientemente como posnucleares.

Entre ellas se encuentran familias adoptivas (adopción nacional o internacional), familias de acogida, familias reconstituidas, padres y madres en pareja de hecho, familias con hijos o hijas gracias a la reproducción asistida, familias con padres y madres heterosexuales o con progenitores homosexuales, familias con padres o madres procedentes de diferentes culturas o razas, familias monoparentales,...

Toda esta diversidad y proliferación de modelos familiares hace difícil una definición única del concepto familia. Desde las diferentes disciplinas sociales, e incluso dentro de una misma disciplina, desde sus distintas orientaciones teóricas, se pueden encontrar una gran variedad de definiciones para el término familia. Pero lo común a todas estas nuevas formas familiares es la parentalidad-maternidad y la filiación.

Según Cadoret (2003), existe una definición mínima de parentesco, concepto del que la familia no es sino una manifestación: el parentesco es el sistema que atribuye unos hijos/as a unos padres/madres, y unos padres/madres a unas hijas/os.

Según las épocas y culturas, se combinan de modo diferente tres elementos: el matrimonio, la filiación y la residencia. A la historia le corresponde rastrear las diversas formas adoptadas por la familia, y a cada cultura definir lo permitido y lo vedado, lo posible y lo intolerable para cada época y cada lugar, así como designar a los padres y madres adecuados y adecuadas, es decir, determinar cómo y junto a quién debe crecer el niño o niña.

La forma de ser padre y madre también ha ido sufriendo cambios, pero sus funciones principales se siguen manteniendo. La parentalidad-maternidad es un proceso complejo y bidireccional.

El papel del padre/madre implica proporcionar a la niña o niño un medio ambiente seguro y estable, garantizando las necesidades nutricionales, ofreciendo amor y apoyo y favoreciendo interacciones predecibles de naturaleza positiva. Como consecuencia, el desarrollo del niño/a será saludable y las experiencias vividas en la familia le permitirán adquirir conocimientos, valores, actitudes y conductas. La calidad de la parentalidad-maternidad no depende del tipo de estructura familiar, depende de las conductas, interacciones y enseñanzas de los padres y madres.

Las familias homoparentales formadas por padres gay y madres lesbianas junto con sus hijos o hijas son una realidad existente dentro de la diversidad familiar que se encuentra en nuestra sociedad. Pero estas familias se encuentran con el inconveniente que sólo uno de los progenitores es reconocido a nivel legal como padre o madre todavía en la mayoría países de todo el mundo.

La prestigiosa Academia Americana de Pediatría (2002:1) manifiesta a este hecho que “los niños nacidos o adoptados por un miembro de una pareja del mismo sexo merecen la seguridad de dos personas legalmente reconocidas como padres. Por lo tanto, la Academia Americana de la Pediatría apoya los esfuerzos legislativos y legales para proporcionar la posibilidad de adopción del niño(/a) por el segundo padre(/madre) o copadre(/madre) de estas familias”. De la misma manera opina que “negar el estatus legal

en la adopción por co-padres impide a estas niñas y niños disfrutar de la seguridad psicológica y legal que proviene de tener dos padre voluntariosos, capaces y cariñosos”. En la misma línea se pronuncian la Asociación Americana de Psicólogos, la Asociación Americana de Psiquiatras y la Asociación Psicoanalítica Americana.

Según el Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística (INE) y a partir de los censos del 2001, existen 23.648 parejas homosexuales censadas en España, de las cuales 15.443 corresponderías a parejas gay y 8.205 a parejas lesbianas; una relación de casi dos parejas de hombres por una de mujeres.

De todas formas, es importante resaltar, que debido a la situación de este tipo de uniones, hasta hace poco no reconocidas legalmente en España, y todavía poscristas y rechazadas socialmente por grandes sectores de la población, este dato estimado se puede encontrar por debajo del número real de uniones homosexuales existentes en nuestro país, y no se puede considerar un dato estadístico fiable. Aunque en realidad poco importa la cantidad, ya que los derechos de las personas a la no discriminación, marginación, opresión, etc., no pueden depender de una relación de comparación cuantitativa ni porcentual³⁰. “No existe la homogeneidad en la cultura, esa es una ilusión ideológica. La diversidad de los sistemas culturales no se basa en criterios de mayorías, sino en las diferencias” (Sevilla y Álvarez, 2006:216).

Dentro del territorio español este fenómeno de invisibilización sufrido por parejas del mismo sexo, está empezando a disminuir tímidamente. Uno de los elementos facilitadores se ha producido gracias a la modificación del código civil español en referencia al decreto correspondiente al matrimonio.

Desde principios de julio del 2005 en nuestro país ya son posibles las uniones legales entre personas del mismo sexo y por lo tanto, se abre también la puerta para las adopciones por parte de estas parejas.

Actualmente, España (2005) junto con Países Bajo (2001), Bélgica (2003), el estado norteamericano de Massachussets (2004), Canadá (2005), Sudáfrica (2006) y los

³⁰ Justamente, se aprecia que un 80% de las agresiones homófobas no se denuncia por la situación en la que se pueden encontrar estas personas agredidas, como por ejemplo “en el armario”. Por lo tanto no se puede obtener un número de agresiones concreto, pero no por ello es menos importante no actuar. Desde el año pasado se ha creado en Andalucía el primer Observatorio de la Diversidad de Orientación Sexual e Identidad de Género en España con el objetivo de prestar apoyo a las personas que sido agredidas por motivos homófobos y con el interés de intentar erradicar este tipo de violencia. Para más información consultar: www.stophomofobia.com (Morgado, 2007).

estados de Coahuila (2006) y Distrito Federal (2007) de México, son los únicos países o estados donde homosexuales pueden contraer matrimonio. Y dentro de Europa, solo aquí y en Países Bajos pueden adoptar como pareja, es decir ambos miembros son reconocidos a efectos legales como padres o madres. Aunque en este último país estableciendo un serie de requisitos. Pero todavía existen más de 70 países donde las personas homosexuales son perseguidas y pueden ser sancionadas legalmente, y en algunos de ellos incluso pueden ser penados con la pena de muerte (El país, 2007).

Aunque son reconocimientos legales importantes que ayudan a la posibilidad de la maternidad o paternidad por parte de ambos miembros de la pareja, a la visibilización, a la existencia de modelos de referencias positivos, etc., significa un intento de integración en el modelo dominante heterosexual. No solo no se cuestiona, sino que ayuda a su perpetuación con la ilusión de intentar formar parte de él, de integrarse en un orden que no deja de ser una fábrica en continua construcción de desigualdades sociales. A la vista está, que aunque en nuestro país se han legalizado la unión y adopción por parte de familias homoparentales, las opiniones a cerca de la calidad de maternidad y paternidad por parte de estas parejas están bajo una continua crítica. A pesar de que numerosos estudios han obtenido resultados que concluyen, aunque no pueda ser de manera rotunda y definitiva, sí firmemente, la idoneidad de parejas homosexuales para acceder a la crianza de un hijo/hija, y en ningún caso avalan la idea de que sea perjudicial para el desarrollo del menor, como señala Pedreira (2005) en su amplia revisión bibliográfica sobre el tema.

A este respecto, se pronuncia nuevamente la Academia Americana de Pediatría (2002:1): “Un cuerpo creciente de literatura científica demuestra que los(/as) niños(/as) que crecen con uno o dos padres gay o (madres) lesbianas son iguales en funcionamiento cognitivo, social y sexual que los niños cuyos padres son heterosexuales. El desarrollo óptimo de los(/as) niños(/as) parece ser influido más por la naturaleza de las relaciones e interacciones dentro de la unidad familiar que por la forma estructural particular que toma”.

Y referente a esta última parte del enunciado añade que actitudes, comportamiento, personalidad y ajuste paterno/materno entre padres y madres homosexuales y heterosexuales, comparten más semejanzas que no diferencias.

No existen datos científicos rigurosos que indiquen riesgo para los/as niños/niñas como consecuencia de crecer en una familia homoparental. Como tampoco se encuentra diferencias estadísticamente significativas entre homosexuales y heterosexuales en cuanto a la calidad con que ejercen su función de padres y madres.

La Asociación Americana de Psicólogos en un comunicado realizado en junio del 2004 también respalda estas afirmaciones: “Los padres gay y lesbianas tienen tanta probabilidad como los padres heterosexuales de proporcionar ambientes sanos y protectores para sus niños”.

Diferentes investigaciones apuntan “que la estructura familiar en sí misma crea relativamente poca diferencia en el desarrollo psicológico de los(/as) niños(/as) y que lo que realmente importa es la calidad presente de la vida familiar. La forma de la familia afecta menos a los(/as) hijos(/as), y tiene menor relación con su bienestar que los procesos, es decir, el grado de armonía o desarmonía que impera en esa estructura” (Gómez, 2004).

Sin embargo, como expresan Frías, Pascual y Monterde (2003), los estereotipos negativos a cerca de las capacidades parentales y maternas de gays y lesbianas originan creencias que hacen más difícil aceptar esta crianza dentro de la normalidad, como por ejemplo, que estos padres y madres poseen una aptitud maternal o paternal menor, o el hipotético desajuste psicosocial que podrían llegar a sufrir estas niñas y niños.

En España el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid y el Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Sevilla han realizado un estudio (2002) financiado por la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y por la Consejería de Relaciones Institucionales de la Junta de Andalucía, donde los resultados obtenidos contradicen en su totalidad estas falsas creencias.

Los datos indican que padres y madres homosexuales realizan un buen desempeño de las tareas y del rol parental y maternal. Gozan de buena salud mental y alta autoestima. Demuestran una clara implicación con sus hijas/hijos; son conocedores del desarrollo infantil; mantienen previsiones ajustadas del calendario evolutivo y dan importancia considerable al factor psicológico.

Parecen preferir prácticas educativas caracterizadas por la comunicación y afecto, exigencias de responsabilidades y disciplinada razonada. Este estilo educativo es denominado como “democrático” y se relaciona con resultados evolutivos más deseables en los/as niños/as.

En referencia al entorno social de estas familias, disponen de una red de personas amplia y variada, con las que mantienen relaciones frecuentes y que les prestan apoyo suficiente, tanto emocional como instrumental. Situación familiar que ayuda en la crianza de un hijo/hija.

La utilidad de estos estudios es evidente, ayudan a derrumbar falsas creencias, estereotipos, prejuicios, estigmas, etc., que normalmente dificultan la vida de estas familias. Pero valdría la pena preguntarse varias cuestiones: ¿las familias heterosexuales han tenido que pasar por un estudio minucioso de su calidad parental y maternal por el simple hecho de tener una opción heterosexual? ¿Han tenido que demostrar su capacidad como padres y madres? ¿Han visto cuestionada, o incluso negada esta capacidad por ser heterosexual? ¿Han tenido que esperar un reconocimiento y aceptación legal para ello?

Como dice Pujal (1996) “la identidad homosexual, por ejemplo, está condicionada por la idea misma de homosexualidad la cual no tiene sentido mas que en una sociedad en la exista una clara separación entre masculino y femenino y un proyecto basado en la familia nuclear y tiene probablemente como función el mantenimiento de esas dos instituciones, la familia y el género”. (Íñiguez, 2001:218).

Según Llamas (1998) los únicos modelos de referencia en cuanto a la identidad sexual que hoy en día existen y son accesibles, son la “masculinidad” y la “feminidad”. Modelos que asocian unas características anatómicas con determinadas conductas, roles, normas sociales, etc. Confirman un orden, consiguiendo la naturalización y la oposición entre ellos, y como ya se ha comentado, conduciendo a la heterosexualidad obligatoria que diría Rich.

Esta falta de modelos de referencia positivos para otras identidades sexuales posibles se puede concebir como una forma de violencia de género simbólica, que nunca será expresada de forma explícita. Desde bien temprana edad las/os niñas/os que no se

atañen a uno de los modelos que proporciona el régimen heterosexual, sufren los efectos de la exclusión, que viven por no adecuarse a ninguno de los dos modelos disponibles socialmente. Este aislamiento y falta de modelos de referencia perjudica en la formación y construcción de una identidad no conflictiva.

Es conocido, por los escasos estudios que tienen en cuenta estos aspectos, en cuanto a los suicidios o intentos de suicidio en la infancia y adolescencia, que son un dato importante a tener en cuenta. “Las estadísticas sobre los índices de suicidio en adolescentes homosexuales muestran que las tendencias suicidas de éstos (y éstas) es mucho mayor que la de los adolescentes heterosexuales” (Llamas y Vidarte, 1999:47). Según el informe de COGAM “La orientación sexual en el sistema educativo español” (1999), el Ministerio de Sanidad de EEUU habla de que existen 3 veces más posibilidades de suicidio en jóvenes lesbianas o gays que en heterosexuales (Este dato también lo aporta P. Gibson En “Gay male and lesbian suicide”, 1986). El 30% de los suicidios adolescentes son de lesbianas y gays. El suicidio es la 1ª causa de mortandad entre jóvenes de esta orientación. Y el 40% de las/os adolescentes lesbianas o gays se plantea seriamente la posibilidad de acabar con su vida.

Otro estudio en la Universidad de Ghent (Bélgica), según este informe de COGAM, muestra que los/as jóvenes gays y lesbianas de 15 a 25 son de 2 a 5 veces más propensos/as al suicidio que los/as heterosexuales. Además, según el sociólogo Hohn Vincke y el psicólogo Kees Van Heeringen, el 25% de las jóvenes lesbianas o bisexuales ha intentado suicidarse al menos una vez, frente al 5'4% de las heterosexuales. Entre jóvenes gays o bisexuales el porcentaje es del 13%, frente al 5'9% de heterosexuales. La investigación “encontró” también que el 45% de jóvenes lesbianas y el 33% de los gays ha considerado el suicidio, frente al 24% y 16% de chicas y chicos heterosexuales.

Otro estudio de la Universidad de Calgary, (Alberta, Canadá), aunque éste fue realizado entre hombres gays y bisexuales entre 18 y 27 años, continua en una línea parecida de resultados.

Siguiendo con el informe de COGAM, observamos como en España, no existe ningún estudio por el momento que se centre en este tema, incluso un estudio realizado por el Instituto de la Juventud sobre suicidio juvenil no tenía en cuenta la posibilidad de que algunos casos estén relacionados con la soledad y el aislamiento que viven las jóvenes lesbianas y los jóvenes gays.

Por desgracia tampoco existen estudios estatales, y pocos internacionales, sobre la relación que podría existir entre suicidio y transexualidad, o cualquier otra forma de identidad sexual o de género que se escape a las rígidas fronteras del sistema sexo-género. Grossman, A. H. y D'Augelli, A. R. (2007) han realizado uno de los pocos estudios sobre transexualidad e intento de suicidio en jóvenes. Entrevistaron entre el 2001 y 2003 a 55 jóvenes transexuales de 15 a 21 años. De estos/as chicos/as, un 45% había pensado seriamente en quitarse la vida. Un 26% había llevado a cabo intentos de suicidio, la franja de edad en la que se situaban era de los 10 a los 17 años, aunque siendo más frecuente el primer intento a partir de los 15 o 16 años. De este 26% del total de entrevistadas/os (14 jóvenes), diez de ellos, habían intentado suicidarse una vez; tres, dos veces; y uno, hasta 20 intentos. Seis de ellos lo habían intentado a través de sobredosis de drogas; cinco por “corte”; dos por ahogamiento; y uno por envenenamiento.

Según Campo (2001:1): “El asumir la orientación (homo)sexual o la disconformidad con la misma guarda relación con síntomas depresivos y consumo de sustancias debido al rechazo por parte de padres (o madres) y compañeros(/as), la violencia y el aislamiento social. Depresión y consumo de sustancias son factores de riesgo para intentos suicidas durante la adolescencia”. Esta autora observa que cuando comparamos adolescentes homosexuales y heterosexuales, observamos que el primer grupo informa de un mayor número de síntomas depresivos, particularmente desesperanza, la que guarda relación con una pobre autoestima, y ésta a su vez está estrechamente asociada con posibles trastornos depresivos y tendencias suicidas.

Como hemos visto en la presentación del trabajo, hasta 1973 la homosexualidad era considerada una patología y así aparecía en los manuales de psiquiatría y psicología. Fue en esa fecha cuando la Asociación Americana de Psiquiatría decidió descartarla como enfermedad. Un año más tarde, lo hizo la Asociación Americana de Psicología. (¡La Organización Mundial de la Salud no lo hizo hasta 1991!).

Pero sin embargo, la presunción de la heterosexualidad, es decir, asumir que todo el mundo es heterosexual e ignorar la problemática en que se encuentra quien no lo sea, se practica en todo los ámbitos de la sociedad. Esto, junto con la homofobia desprendida

de este discurso heterocentrado y que abunda en nuestra cultura, dificulta a adolescentes gays y lesbianas el desarrollo evolutivo en el que se encuentran.

Las formas expresivas de la homofobia más habituales en la actualidad, al menos en nuestro país, a jóvenes, no son ya las agresiones físicas y/o psicológicas directas. Son la omisión, el prejuicio cultural que invisibiliza a homosexuales, el aislamiento, la falta de apoyo por parte de familiares o compañeros, la representación negativa que comparte el imaginario social del homosexual, como si se tratara de un abyecto. Por ejemplo, el enamoramiento homosexual se niega por principio, se ignora, se condena la existencia de los sentimientos de los / las adolescentes gays y lesbianas. Estos y estas jóvenes van a tener que desarrollar su afectividad sin modelos, a escondidas, de forma culpabilizadora. Estas situaciones comportan un retraso en el aprendizaje de las relaciones sentimentales y en el desarrollo de la propia identidad psicosexual. O, todavía aún en día, existen casos en que los padres de estos y estas chicas homosexuales pretenden cambiar la opción sexual de sus hijos e hijas, como si se tratara de una patología más, evidentemente contribuyen a agravar la situación.

Según la APA (2005), entre otras, se descalifica el uso de terapias reparativas o ministerios de transformación como vías para “corregir la homosexualidad”, ya que ésta no se trata de una patología. Además pueden incrementar o provocar sentimientos de culpa, ansiedad, conductas autodestructivas, etc.

En cuanto a las personas transexuales también tienen que pasar por todas estas situaciones, con las mismas o mayores consecuencias negativas, por no encajar dentro del sistema sexo-género del régimen heteronormativo³¹.

Por lo que se hace extremadamente necesaria una teoría de las fronteras sexuales que ayude a terminar con ellas y a reorganizar nuevas disposiciones culturales y sexuales. Se necesita transgredir y deconstruir estas identidades sexuales dicotómicas establecidas de manera intocable, y transformarlas en conceptos históricos. Las identidades sexuales son una representación (performace), que hace falta que se trabajen desde un enfoque performativo de las redelimitaciones, rearticulaciones y redefiniciones sexuales.

³¹ A pesar de la importancia que requiere tratar el tema de la transexualidad y la transfobia, por cuestiones de espacio, lo dejaré para un trabajo posterior.

Por ejemplo la subversión que realizan travestis y drag queens, es un ejercicio que tiene un espacio reconocido, la parodia; y un ámbito, la “subcultura gay y lesbiana”. Pero si lo que está en juego con esta subversión es la masculinidad³², como por ejemplo con las drag kings o las mujeres culturistas, ya no existe parodia reconocida, sino una concepción de desnaturalización, sacrilegio o sospecha, ya que pretende tambalear al sistema sexo-género, consiguiéndolo (Llamas, 1998). Ambos son posibles ejemplos de identidades transgresoras que hacen cuestionar y criticar el sistema imperante.

Quizás a lo largo de este apartado, ha podido parecer que se ha agrupado en categorías uniformes y homogéneas a personas homosexuales, transexuales, y también heterosexuales. Ha resultado útil para poder exponer todo lo comentado, pero no era mi intención ni mucho menos. Me gustaría aclarar que no he pretendido etiquetar ni pasar por alto la diversidad de experiencias y vidas, que pueden llegar a diferir en más aspectos que no unir dentro de un a misma categoría de lo homo o de lo hetero. Más bien todo lo contrario, desde una perspectiva socioconstruccionista y queer se resalta lo particular de cada situación. Sin embargo, tal y como indican Llamas y Vidarte (1999), es innegable reconocer que existe una “identidad homosexual” construida desde el pensamiento heterocentrado, predeterminada, un estigma o etiqueta que existe previamente. Pero no solo ocurre con una “identidad homosexual”, lo mismo pasa con la heteroidentidad, y un sinfín más de identidades predeterminadas que tienen como objetivo clasificarlo todo. Se puede intentar desmontarlas, criticarlas, cuestionarlas, etc., pero se quiera o no todos pasamos por ellas. Eso sí, pero no por esto estamos obligados a aceptarlas tal y como nos vienen dadas, podemos debatirlas y transgredirlas, incluso deconstruirlas y construir de nuevas.

La heterosexualidad como identidad ha sido históricamente la identidad hegemónica, dominante y normativa. Es presentada como un todo homogéneo, uniforme, sólido y compacto. Anteriormente ya hemos comentado como la heterosexualidad se construye en base a negatividades, necesita de la homosexualidad para definirse. No es concebida por rasgos definitorios, sino que únicamente es necesario no transgredir las fronteras y márgenes que la marcan, delimitados éstos a su vez por la transgresión que hacen de

³² La masculinidad está identificada con el poder, es lo “verdadero”, lo “inalterable”. Según Wittig (2005) utilizamos la palabra género en singular porque solo existe uno, la feminidad. La masculinidad es concebida como lo general y abstracto. Para esta autora género es el indicador lingüístico de la oposición entre los sexos.

ellos las identidades “anormales”. La heteroidentidad se acepta como algo esencial y natural, no es cuestionada, ni mucho menos se pretende conocer las causas de la misma. En cambio, la identidad homosexual o transexual conlleva toda una serie de interrogantes en cuanto a su origen.

“La cuestión de la identidad, lo que conduce a investigar las causas, surge como una necesidad impuesta por la voluntad de exterminio o, digámoslo más suavemente, de control, de aquél que la suscita. Sólo un espíritu genocida es el que instila la necesidad de averiguar si la homosexualidad es un todo homogéneo y si es innata o adquirida para acabar con ella y con nosotros como con los pobres (algunos no tan pobres) *pitbulls*” (Llamas y Vidarte, 1999:189). Según estos autores el interés por conocer el origen de la homosexualidad sólo puede provenir de heterosexuales homofóbicos/as.

Desde un punto de vista socioconstruccionista (y queer por herencia epistemológica de éste), cualquier tipo de identidad se considera una construcción social, por tanto enmarcada en un contexto histórico-cultural determinado, sin ningún tipo de esencialismo fijo e inamovible que la haga natural e incambiable. Depende de unos determinados intereses políticos, sociales, económicos, etc., de una avanzada tecnología del biopoder. En este sentido, y siguiendo a Llamas y Vidarte (1999:193) “el asociacionismo (...) responderá a la necesidad de luchar como grupo contra un régimen de control opresivo, unas instituciones y leyes discriminatorias. La identidad homosexual nacerá de este modo también como proyecto político”. Según estos autores, esta agrupación llena de diversidad y unida por lazos débiles, indecisos y vacilantes, lo sería sólo temporalmente para hacer frente a la agresión heterocentrada. Saben que existe peligro al defender una cierta identidad homosexual, como una impresión homogeneizadora del grupo que encubra las numerosas diferencias, que lleve a un esencialismo e integracionismo, además de una posible automarginación, pero para ellos es la única forma de resistencia colectiva. Deconstruir las categorías o disolverlas no lo encuentran un proyecto político válido para luchar contra la represión y la discriminación, no consideran que sea un planteamiento lo suficientemente fuerte como para luchar con él. Creen que es necesaria la agrupación bajo una identidad homosexual por fluctuante que sea.

Quizás como estos autores opinan se trata de una utopía atractiva, pero pienso que se puede intentar una lucha basada en las estrategias políticas ofrecidas por Preciado

(2003) donde se dé: una des-identificación de las identidades fijas y marcadas dicotómicamente para dar lugar a la construcción de sujetos políticos; unas identificaciones estratégicas que tomen las posiciones construidas como negativas y desviadas para reconstruirlas de manera que se conviertan en posiciones de resistencia; una reconversión de las tecnologías de los cuerpos; y una desontologización del sujeto de la política sexual.

Desde esta posición, la agrupación en contra del régimen heteronormativo existiría, pero no bajo una identidad homosexual, sino bajo una multitud de identidades que escaparían al pensamiento heterocentrado y sus categorías dicotómicas excluyentes, opresoras, estigmatizantes, discriminatorias, etc³³.

“(…) cuando una persona se identifica como queer, automáticamente se convierte en una luchadora en contra de todas aquellas instancias que la estigmatizan y que cercenan su libertad, llámense familia, género, Estado, nación, clase o cultura. (...) Una persona queer rechaza clasificaciones sexuales y, sobre todo, promueve un cambio social individual y colectivo desde muy diversas instancias en contra de toda censura” (Mérida, 2002:21-22).

³³ Para una información más extensa y detallada de los “movimientos identitarios vs movimientos queer”, consultar Gamson (2002), “¿Deben autodestruirse los movimientos identitarios? Un extraño dilema.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: DISEÑO, PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO.

En este apartado se introducirá la metodología de la investigación, concretamente se tratará el diseño, en el procedimiento y desarrollo de la misma, y en el tipos de análisis llevado a cabo.

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN:

La metodología cualitativa y la investigación feminista, en primer momento, y después la técnica de recogida de datos utilizada, serán los puntos que se detallarán a continuación.

3.1.1. Metodología cualitativa e investigación activista feminista.

La metodología cualitativa y la investigación cualitativa feminista son las líneas o aproximaciones metodológicas que han guiado o desde las cuales parte este estudio. A continuación se presentaran algunas de las características más importantes de la metodología cualitativa y de la investigación activista feminista.

En una investigación, la metodología hace referencia a la manera desde la cual fijamos los problemas e intentamos buscar las respuestas, es en sí, el modo de llevar a cabo la investigación (Taylor y Bogdan, 1987). Más concretamente y siguiendo a Íñiguez (2004) es el conjunto de recursos teóricos y técnicos llevados a cabo por una disciplina para conseguir sus finalidades. Este autor hace la distinción entre metodología, método y técnicas, considerando por método las vías determinadas que se pueden utilizar siguiendo unas normas específicas y que hacen posible el análisis y conocimiento de los diferentes objetos o procesos sociales a estudiar. Y por técnicas, aquellas herramientas concretas de recogida de información.

Con la crisis de las ciencias sociales y el giro discursivo, la metodología cualitativa resurgió a partir de la década de los 60. Aunque ya fue utilizada por la “Escuela de Chicago” durante la época de 1910 a 1940 aproximadamente, sufrió un estancamiento y

declive como consecuencia del surgimiento de “grandes teorías” y la supervaloración de los métodos cuantitativos de la racionalidad moderna positivista. Mientras que los positivistas estudian los fenómenos sociales bajo una relación de causa-efecto, mediante cuestionarios, inventarios, etc., a los que aplicar un análisis estadístico, los que parten de una metodología cualitativa buscan la comprensión de los procesos sociales. “Comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente” (Weber, 1968 en Taylor y Bogdan, 1987:16).

Los análisis cualitativos optan por estudiar un individuo o una situación, o un número reducidos de estos con el objetivo de conseguir una comprensión profunda de los significados de la situación o proceso. No pretende la predicción ni generalización de los resultados. La condición inalterable de seleccionar muestras representativas pasa, por consiguiente, a ocupar un segundo plano dentro de lo cualitativo, no es que no tenga en cuenta su utilidad y que deje de ser manejada, pero es un trabajo de menor importancia en la mayoría de las situaciones (Ruiz Olabuénaga, 2003).

Desde una posición positivista de la racionalidad moderna, ha existido una constante crítica hacia los estudios cualitativos. Crítica fundamentada en una supuesta falta de objetividad, de validez, de la imposibilidad de generalizar y reproducir los resultados, etc. Críticas que servían y sirven para preservar un status dentro del ámbito académico y de investigación, relegando a posiciones de inferioridad y marginación a los que utilizaban o utilizan métodos y técnicas cualitativas, o mejor dicho, una visión o manera de encarar sus investigaciones.

Según Taylor y Bogdan (1987) y otros autores, existen una serie de características definitorias de la metodología cualitativa. A continuación se citarán algunas en cuanto a la importancia para este trabajo:

- El diseño de la investigación no está fijado ni pautado de manera inamovible, admite una cierta flexibilidad.
- El investigador o investigadora es consciente de que “los procesos sociales se ubican en un contexto histórico, en uno cultural particular diferenciador, de carácter intersubjetivo colectivo, y en el contexto político concreto de la práctica social”

(Jiménez-Domínguez, 1999:3). Lo que conllevaría, tal y como comenta Íñiguez (2004), a “el cambio en la sensibilidad investigadora”, una sensibilidad histórica, cultural y socio-política, que ha de estar presente en toda investigación. En este sentido se puede desprender que: todo trabajo de investigación “se inserta en un contexto sociopolítico específico” y que además, “es consciente de que va comportar consecuencias tanto previstas como no previstas y que, con seguridad, va a contribuir a la construcción de nuevos marcos, escenarios y prácticas” (Garay, Íñiguez, Martínez, *et al.* 2002:439)

- Los métodos cualitativos no creen conveniente reducir a ecuaciones estadísticas el mundo social, sus procesos y relaciones donde interactúan las personas. Parten del supuesto que la realidad social está construida por significados y símbolos compartidos de manera intersubjetiva, y formados a través de la acción colectiva.

- *Énfasis en la validez de la investigación.* Aunque Taylor y Bogdan (1987), defienden esta característica en los análisis cualitativos, en controversia con la confiabilidad y reproducibilidad subrayadas por el método positivista, han surgido diversos argumentos posteriores donde se plantea que más que la validez, el criterio en la investigación cualitativa debe ser la “credibilidad de los investigadores y la acomodación anticipatoria (acomodar aspectos únicos de lo que se percibe en contextos únicos)” (Kincheloe y McLaren, 1994 en Jiménez-Domínguez, 1999).

Por estas características de la metodología cualitativa, entre otras, “se replantea hoy como una vía más adecuada para el estudio de la complejidad social e, implícitamente, como una vía crítica y como crítica de la vía única” (Jiménez-Domínguez, 1999:1). Y se toma como aproximación de estudio para este trabajo. La otra línea que marca este estudio es la investigación activista feminista.

La investigación feminista, y más concretamente la investigación cualitativa feminista, engloba una gran diversidad de aproximaciones teóricas y metodológicas. Como hemos visto con anterioridad no existe un feminismo global y unificado, sino una variedad de posiciones teóricas, eso sí, ligadas como consecuencia de los diferentes movimientos sociales feministas que han ido surgiendo.

En la década de los 80, y bajo la etiqueta de feminismo posmoderno, aparecen unos determinados marcos teóricos y metodológicos. La investigación cualitativa feminista

posmoderna, enmarca las líneas generales de este trabajo, a continuación se mostraran algunas características principales que la diferencian, pero sin voluntad alguna de pretender mostrarla como un proceso homogéneo, análogo y uniforme.

La psicología no ha podido escapar a la racionalidad científica moderna, siguiendo el modelo positivista con ilusiones de llegar a ser considerada una ciencia, pretende (Cabruja y Garay, 2005):

1. “Delimitar la materia de estudio”, concibiendo que existe una realidad o una parte de ésta a conocer, lo que denota una lógica representacionista y causal del conocimiento.
2. Buscar leyes o teorías “universales” que permitan la “predicción”, las cuales parten de la extrapolación y generalización de resultados.
3. Defensa del conocimiento “neutral y objetivo”, libre de ideologías y valores sociales y de una especificidad histórica-cultural.

Sin embargo, gracias a las aportaciones feministas podemos observar multitud de sesgos sociales e ideológicos y valores que influyen en la creación de este supuesto conocimiento neutral y generalizable. Como hemos visto en el apartado anterior, la ciencia en general y la psicología en particular está impregnada por sesgos sexistas y etnocéntricos, no ha sido capaz de escapar al sexismo y androcentrismo imperantes, ni a las consecuentes desigualdades sociales que han provocado.

En esta línea, las aportaciones feministas plantaron cara y criticaron este tipo de conocimiento construido característico de la racionalidad moderna. Éste es uno de los principales temas de investigación feminista, al menos en los inicios, seguido según Sprague i Kobrynówicz (2004, en Torrent 2006), por la crítica a la objetividad científica, a la autoridad del investigador o investigadora sobre el “objeto de estudio”, al orden social jerárquico, y a las categorías de análisis dominantes, casi siempre tomadas como dicotomías.

Para los estudios feministas el conocimiento ya no es una representación de la realidad, sino que se construye en base a una relación de colaboración entre investigadoras/es y participantes. Se preocupan por las posibilidades futuras del conocimiento que crean,

conocimiento que lo reconocen como parcial y situado, teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva, y la necesaria autocrítica continua. Además los estudios feministas y el activismo políticos siempre han ido e irán de la mano (González, 1999).

Tomando como “punto de partida o tránsito” a Bárbara Biglia (2005), como muy bien indica la autora para lo que puede servir su descripción de los supuestos aspectos claves que caracterizan a una investigación activista³⁴ feminista. La autora recalca que no pretende la inmutabilidad de estos aspectos ni la creación de un nuevo dogma metodológico a seguir al pie de la letra, sino más bien desea que sean una posible vía para nuevas creaciones.

Biglia (2005) enumera los siguientes “once supuestos básicos que identifican una investigación activista feminista (working-progress)” y son éstos los que se encuentran reflejados en mi trabajo de investigación:

- 1. Compromiso para el cambio social.** La transformación social es uno de los principales objetivos que surgieron en muchas de las disciplinas que pasaron por la conocida y ya nombrada crisis de las ciencias sociales. Entre ellas la psicología social crítica, que desde sus inicios en los años 60-70 hasta la actualidad, sitúa este objetivo entre las líneas más importantes de su actuación. Con este trabajo se pretende colaborar y ayudar al desmantelamiento del sistema sexo-género de esta sociedad heteronormativa, para así contribuir, en la medida de lo posible, a reducir o eliminar las numerosas consecuencias y repercusiones negativas que tiene sobre las diversas construcciones de los cuerpos e identidades sexuales.
- 2. Ruptura de la dicotomía público / privado.** Esta dicotomía, de la misma manera que las dicotomías cultura/naturaleza, mente/cuerpo, razón/emoción, objetividad/subjectividad,..., son adjudicadas siguiendo la escisión entre lo masculino y lo femenino, correspondiente el primer elemento de cada binomio a los “hombres” y el segundo a las “mujeres”, configurando así ambas categorías. Estas construcciones dicotómicas del pensamiento occidental y sus desigualdades

³⁴ Se acuñó el termino ‘investigación activista’ durante la preparación de las jornadas internacionales de Investigación Activista y Movimientos Sociales en Barcelona (Biglia et al., en prensa; Investigació, 2005).

palpables son continuamente reproducidas por el conocimiento científico y por el mundo social, el cual se encuentra organizado según dichas construcciones. Desde posiciones posmodernas y siguiendo a Cabruja (1995) se considera a la dicotomía público/privado el principio de organización social, ocupando las mujeres la posición del ámbito privado, lugar desfavorecido en cuanto al público, ocupado por los hombres, el lugar de la cultura, el conocimiento y el poder. Según Sedwick (2002) esta dicotomía, público/privado, es central en nuestra cultura, relacionada con otra como la exhibición/ocultación, sirve a la heterosexualidad para mostrar su carácter apromblemático y supuestamente natural de la elección libre. Las parejas heterosexuales pueden mostrar en público su afecto, mientras que las homosexuales deben ocultarlo. En el ámbito privado, las parejas heterosexuales tienen derecho a una intimidad, mientras que las parejas homosexuales están sometidas a la constante observación y examen de la sociedad.

- 3. Relación de interdependencia entre teoría y práctica.** Relación extremadamente importante, y que en muchas ocasiones no se ve reflejada desde posicionamientos positivistas, es uno de los principales rasgos de la teoría y políticas queer o ciertas teorías feministas, entre otras. Estas supuestas oposiciones de teoría y práctica son concebidas como “innecesarias e inevitablemente hermanadas, unidas mediante la conexiones entre los propósitos, conductas y resultados de la investigación. La investigación feminista es una praxis, una teoría que conecta experiencia y acción.” (Burman, 1994b:123, en Biglia, 2005:71).

- 4. Explicitamiento de la perspectiva.** Otra característica importante es el reconocer y explicitar desde donde partimos o nos contextualizamos teóricamente, elementos que se verán reflejados en este trabajo de investigación, y que lo guiaran en un sentido u otro. Aspecto que ayudará a cualquier persona que tenga contacto con él, a situarse y a facilitarle la posibilidad de crítica y de cuestionamiento del mismo.

- 5. Asunción de responsabilidades.** Como hemos visto desde planteamientos posmodernistas el supuesto de la objetividad en cualquier estudio queda totalmente desterrado. Es primordial que reconozcamos nuestras posiciones y subjetividades en

tanto que son elementos que marcan nuestras investigaciones, así como la responsabilidad que tenemos en cuanto a las posibles repercusiones de estos. Cada paso de nuestra tarea debe estar impregnada por una ética profesional.

- 6. La valoración y el respeto de la agencia de todas las subjetividades.** La asunción de responsabilidad conlleva la valoración y respeto de todas las posibles subjetividades que se pueden ver implicadas durante todas las fases del trabajo de investigación.

- 7. La puesta en juego de las dinámicas de poder.** Las relaciones de poder inundan el mundo social, haciendo imposible la manera de escapar de ellas. Desde la posición de investigadora de este trabajo, he de reconocer y explicitar una cierta posición de poder. Es difícil desarmarme de ella, pero si se visibiliza, se puede contribuir a que lectores o personas implicadas en mi trabajo tengan la opción de reconocerla y cuestionarla, consiguiendo así un cierto control de este probable poder por parte de ellas.

- 8. Una continua abertura a ser modificadas.** Desde la metodología cualitativa se defiende una continua formación y modificación de la investigación. Un ir y venir por cada uno de los procesos de nuestro trabajo que siempre están en permanente construcción y desde donde se ve imposibilitado un proceso lineal y secuenciado, tal y como defiende la investigación positivista.

- 9. Reflexividad/Autocrítica.** La reflexividad o autoreflexividad, “nos permite ejercer ciertos grados de autoconciencia (o giro sobre nosotros mismos) sobre nuestros actos y maneras de ser y relacionarnos” (Albertín, 2005:114), y consecuentemente sobre el conocimiento que podemos producir como investigadoras o investigadores. Es una constante autocrítica y cuestionamiento de nuestras maneras de trabajar, y reconociendo sus características y limitaciones y efectos.

10. Saberes colectivos/ lógicas no propietarias. Si volvemos atrás al primer apartado de contextualización teórica, podemos observar, aunque sea a una escala micro, como el conocimiento se va construyendo colectivamente, en el entramado de ideas que se van formando siempre hay detrás, y al lado, otras que colaboran con esta formación. Siguiendo esta construcción colectiva de saberes se hace obvia la libre y asequible circulación de los mismos, desterrando todo derecho copyright característico de la “lógica capitalista de apropiación/especulación” (Biglia, 2005:72). La licencia *creative commons*³⁵ facilita esta transmisión de saberes colectivos, la cual permite exhibir, copiar e interpretar los textos, reconociendo la autoría de los mismos.

11. Redefinición de los procesos de validación del conocimiento. La racionalidad científica moderna ha construido todo un entramado propio que legitima un tipo de conocimiento y su manera de producirlo. Impidiendo o desvalorizando cualquier otro que no se atañe a sus principios de lo que es considerado un conocimiento válido y fiable. La investigación activista feminista considera que se hace necesario una redefinición de los procesos de validación e invalidación de los saberes.

En el diseño de una investigación cualitativa hoy en día es recomendado por multitud de autores, un *diseño emergente* (Valles, 1997), es decir, un diseño que no esté altamente estructurado, prefijado y cerrado como ocurre por ejemplo en los estudios de tipo positivista con diseños cuantitativos. Todo lo contrario, y como indican Rodríguez, Gil y García (1999), una de las características más importantes del diseño cualitativo es su *flexibilidad* para adaptarse a cada circunstancia específica de la investigación, modificar, alterar o volver a atrás si la situación lo requiere.

Las decisiones a tomar sobre el diseño se decidirán al inicio del estudio, pero también podrán ir apareciendo durante todo el proceso de investigación. “El diseño cualitativo es abierto, al recorrido incierto que hace la subjetividad cuando tiene que expresarse, (...)” (Serbia, 2007: 129).

Estas características del diseño cualitativo se harán visibles en de cada una de las etapas y estrategias metodológicas de este trabajo.

³⁵ Para una información más detallada y amplia visitar: <http://creativecommons.org/>

3.1.2. Técnica de recogida de datos: técnicas documentales.

Me gustaría iniciar este apartado con varias definiciones concernientes a las técnicas de recogida de datos en cualitativa.

“Un *dato* es una unidad de información registrada en un medio duradero, que se distingue de otros datos, puede analizarse mediante técnicas explícitas y es pertinente con respecto a un problema determinado. Así definidos, los datos no son “hechos” absolutos: reciben una forma particular con una finalidad particular, (...) están destinados a dar forma analizable a una información no estructurada y vicaria, con frecuencia contingente. (...) Los datos deben ser representativos de fenómenos reales”. (Krippendorff, 1990: 76).

Estos datos pueden ser recogidos a través de diferentes procedimientos y técnicas de investigación. Según Rodríguez, Gil y García (1999: 142): “*Recoger datos* no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar. Es, por tanto, un proceso por el que se elaboran o estructuran en mayor o menor grado determinados objetos, hechos, conductas, fenómenos, etc.”

Siguiendo a estos autores, observamos que los datos recogidos no escapan a la influencia que puede ejercer el procedimiento que sigue el sujeto para seleccionarlos, un procedimiento atado a la percepción e interpretación de la realidad que éste posee, así como a la finalidad que pretende conseguir con ellos y la estrategia utilizada.

“Parece evidente, pues, que el desarrollo del proceso de recogida de datos no puede separarse de las cuestiones que nos preocupan en un proceso de investigación, del contexto en que éste se desarrolla y, sobre todo, de nuestra condición de persona”. (Rodríguez, Gil y García, 1999: 143)

Otro aspecto importante de este proceso, que merece la pena resaltar, es la relación que se establece junto al análisis de los datos. Una relación estrecha en la cual ambos procesos pueden llegar a alternarse o darse simultáneamente en varios momentos dentro del diseño de la investigación. Como indican Taylor y Bogdan (1987: 158) “la recolección y el análisis de datos van de la mano”.

Para el presente trabajo, la estrategia utilizada para recoger la información ha sido, como también dice Valles (1997), *la investigación documental*; las llamadas **técnicas documentales**, denominadas así por muchos otros autores, donde se produce la recopilación textual a cerca del objeto de estudio³⁶.

Existe una extensa y diversa tipología de documentos que pueden ser utilizados como fuentes de datos, como fuentes documentales. Desde libros, artículos de diario, informes, registros de organismos, documentos organizacionales, folletos, agendas, notas de reuniones, fotografías, pinturas, vídeos,... y un sin fin de otros materiales. Es decir, todos aquellos documentos o textos que contengan un significado en referencia al objeto de estudio podrán ser utilizados como fuentes documentales.

La técnica documental es una de las técnicas cualitativas más utilizadas en investigación social, ocuparía un tercer lugar, antecediéndola las técnicas de observación y la entrevista, según Erlandson y otros (1993); y Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989) (en Valles, 1997).

- Ventajas e inconvenientes de las técnicas documentales.

Como bien indica Valles (1997) los materiales documentales pueden presentar diversas ventajas, aunque también inconvenientes.

Entre las *ventajas* del uso de técnicas documentales se encuentran:

- el *bajo coste*;
- la *no reactividad* por parte del investigador/a, ya que en el momento de la creación de los documentos éste o ésta no se encontraban presentes;
- la *exclusividad*, algunos materiales documentales contienen una información diferente a la que se podría obtener a través de otras técnicas como serían la observación o la entrevista;
- y la *historicidad*, los documentos permanecen tal cual en el tiempo, lo que puede aportar una dimensión histórica y cultural al análisis.

³⁶ Para este trabajo en concreto se han utilizado como fuente de datos: documentos escritos, pero asequibles virtuales. Ver próximo apartado de “Búsqueda de información específica”.

Otra ventaja que presenta este tipo de técnicas, no recogida por este autor, pero sí mencionada por Taylos y Bogdan (1987), es la facilidad con la que se puede acceder en la mayoría de los casos a estos documentos. Además de que permiten una cierta flexibilidad temporal en su recogida.

Dependiendo de su origen, son asequibles desde las bibliotecas y hemerotecas, archivos públicos, desde las mismas organizaciones o instituciones, privadas o públicas de las que proceden, de publicaciones periódicas... Sin olvidar el gran abanico que se abre con las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y todo un mundo virtual que nos rodea y atrapa. Un soporte virtual e informático que no sólo facilita su búsqueda, sino también su manipulación a través de procesadores de texto.

Entre los *inconvenientes* que puede presentar la investigación documental, y siguiendo con Valles (1997), se sitúan:

- la *selectividad* a la que se pueden verse sometidos los documentos, ya sea en su producción o en su registro y conservación. La selección y el tratamiento de la información que transmiten estos documentos dependen de la persona que los haya construido.
- La propia *naturaleza secundaria* del material, refiriéndose a que se trata de una información producida con finalidades diferentes a la de la investigadora o investigador.
- La *interpretabilidad* múltiple y cambiante de los documentos, influida por el paso del tiempo y el contexto, es otro de los inconvenientes que puede presentar esta técnica.
- Por último señalar, más que un inconveniente intrínseco a esta técnica se trata de un uso no adecuado o acrítico de la misma que puede realizar el investigador/a. Aspecto que también puede darse en la información recogida a través de la observación o las entrevistas. Toda *documentación disponible* debe ser sometida a su correspondiente evaluación e interpretación para evitar de ese modo problemas específicos como los que recoge este autor:

-“Relacionados con la *autenticidad* del documento (autoría, reproducción o edición del original, fecha).

- Relacionados con la *disponibilidad* de la documentación (resultado de la pérdida, destrucción o inaccesibilidad).
- Problemas de *muestreo* (de identificación de la muestra que se dispone, de elaboración del marco muestral o de tamaño muestral).
- Problemas de *credibilidad* del documento como fuente de información veraz, fiable acerca de lo que se investiga.
- Posibilidades de *hacer inferencias*, a partir del contenido de los documentos, sobre los rasgos individuales del autor, sobre aspectos sociales de la época, o sobre las características de su audiencia” (Valles, 1997: 131).

Teniendo en cuenta la finalidad de este trabajo y el contexto que le envuelve, utilizar la recopilación textual ha resultado la técnica más adecuada. Como opina Ander-Egg (2000: 103), “hablar de la selección de métodos y técnicas no presupone que el investigador deba plantearse la cuestión, ¿qué puedo estudiar con las técnicas que poseo?, sino que, por el contrario, frente a los problemas concretos, debe buscar los métodos y las técnicas adecuadas. A este respecto, un conocido psicólogo estima que hay que apreciar humorísticamente a esos superespecialistas de la metodología (“psicólogo de animales”, “psicólogo estadístico”) a quienes no les importa trabajar en **cualquier** problema, en tanto puedan utilizar, respectivamente, sus animales o sus estadísticas”.

3.2. PROCEDIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

A lo largo de este apartado veremos cómo se ha llevado a cabo la búsqueda de información, cómo se han recogido los datos y como se ha seleccionado el corpus de los mismos.

3.2.1. Contextualización:

- Búsqueda de información específica.

Durante esta fase, conocida como la fase del *trabajo de campo* dentro del proceso de una investigación cualitativa, los estudios que utilizan técnicas de recogida de datos

como la observación o la entrevista, requieren de un proceso de acceso al campo de trabajo, donde la investigadora o investigador podrá realizar la recogida productiva de datos. Este acceso al campo se realiza de manera progresiva, y es donde se lleva a cabo un contacto e interacción personal con los participantes de dicho campo, que además realizarán la función de fuentes de información.

Para la realización de este proyecto de investigación, no se ha producido la inmersión en un campo. O al menos no en un campo “físico”, como podría ser una escuela, la sede de una organización, una asociación, una institución, una familia,... Sino que tanto el *acceso a la información* como el contacto con informantes claves para delimitarla, se han realizado de manera virtual, utilizando herramientas electrónicas tales como:

- la búsqueda por Internet a través de portales buscadores de todo tipo de información como el Google (<http://www.google.es/>);
- las diferentes webs de las asociaciones de gais, lesbianes, bisexuales y transexuales del Estado Español. Y más concretamente, aquellas que dedican una sección a la educación en la diversidad afectiva y sexual o algún aspecto relacionado con ésta, en Catalunya.
- Diferentes espacios virtuales de instituciones públicas o entidades privadas.
- El correo electrónico como vía de contacto con informantes claves.

Las diversas webs consultadas de las asociaciones gais, lesbianes, bisexuales y transexuales del Estado Español han sido:

- ALDARTE: www.aldarte.org
- AMNISTÍA INTERNACIONAL GRUPO MINORÍAS SEXUALES: <http://www.es.amnesty.org/temas/minorias>
- AMPGIL (Associació de Familiars i Amics de Gais i Lesbianes): <http://www.ampgil.org>
- Casal Lambda: www.lambdaweb.org
- COGAM, Colectivo de GLBT: www.cogam.org
- Associació e-kre@: Les TIC al servei de la inclusió social, l'educació i la cultura: www.ekrea.org
- FAGC, Front d'Alliberament Gai de Catalunya: www.pangea.org/fagc

- FELGT, Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales: www.felgt.org
- FLG (Associació de famílies lesbianes i gais): www.familieslg.org
- Fundación Triángulo: www.fundaciontriangulo.es
- ILGA (Asociación Internacional de Lesbianas y Gais): www.ilga.org
- Inclou: gais i lesbianes en l'educació: www.inclou.org

Los espacios virtuales de instituciones públicas consultados han sido:

- El consejo de la juventud de España: <http://www.cje.org/C18/Inicio/default.aspx?lang=es-ES>
- La Generalitat de Catalunya: <http://www.gencat.net/>
- El Ministerio de Educación y Ciencia: <http://www.mec.es/>
- Institut Català de la Dona: <http://www.gencat.net/icdona/>
- Instituto de la mujer: <http://www.mtas.es/mujer/>
- Instituto Nacional de Estadística (INE): www.ine.es/
- Organización Mundial de la Salud (OMS): www.who.int/es/

Los espacios virtuales de entidades privadas consultados:

- American Psychological Association (APA Online): <http://www.apa.org/>
- Institut Català d'Estudis de la Violència: <http://www.icev.es>

Una vez situado el acceso a los diferentes campos virtuales, en este caso, ricas fuentes de información, se siguió un diseño predeterminado sobre cómo sería el perfil de la *búsqueda de los datos*, en función del tema de estudio y los objetivos marcados.

La búsqueda se focalizó en el ámbito catalán y según las siguientes características³⁷:

³⁷ Con el objetivo de conseguir una contextualización amplia sobre los programas o guías que existían para trabajar la diversidad sexual, dirigidos a la población infantil o juvenil, y las características de los mismos, se realizó una búsqueda a nivel estatal. Aunque probablemente se podría haber evitado, teniendo en cuenta los propósitos de este trabajo, y además habiendo agilizado así el proceso de la búsqueda, se

- Espacios virtuales de asociaciones de gays, lesbianes, bisexuales y transexuales, instituciones o entidades que pertenecieran en concreto al territorio de Cataluña.
- Programas o guías didácticas dirigidas a trabajar la diversidad sexual y afectiva.
- Programas o guías didácticas dirigidas a trabajar la diversidad sexual y afectiva en el ámbito escolar. Centros educativos de primaria y secundaria.
- Programas o guías didácticas que ya se hubieran llevado a cabo o estuvieran en vía de incorporación.

Los resultados o datos obtenidos de la búsqueda, predeterminados por las características nombradas recientemente, presentan un formato digitalizado de fácil manejo para su recuperación, clasificación y posterior trabajo analítico.

La búsqueda se dio por finalizada cuando se estimó que se había llegado a conseguir los criterios de *suficiencia* y *adecuación* de los datos, necesarios para asegurar el rigor de la investigación. La *suficiencia* se consigue una vez llegado el momento en que se produce una “saturación informativa”, donde no se aportaría nada significativo a los datos recogidos, con más información nueva.

Por lo que se refiere a la *adecuación* en la selección de la muestra, se considera a ésta adecuada si ha sido seleccionada en función de las necesidades teóricas del estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999), y además, si se tienen los datos suficientes para llevar a cabo una exhaustiva descripción del fenómeno (Sandoval, 1996).

- Estrategia de acceso a informantes claves: presentación de la investigación y contacto.

Una vez obtenidos los resultados de la búsqueda virtual, determinados por el tema y los objetivos del estudio, y teniendo en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación, se quiso asegurar la idoneidad de la información recogida, además de plantearse la posibilidad del aumento de ésta misma por otras vías, como la selección de informantes claves.

consideró pertinente llevarla a cabo como aproximación al tema de estudio y como elemento comparador y orientativo. Ver anexo 1.

A diferencia de otros enfoques, en investigación cualitativa, la selección de personas que pueden proporcionar información a cerca de un tema de estudio, no obedece al supuesto que cualquier miembro de una población puede ser una fuente de información adecuada para la investigación, no todos las personas de una comunidad tienen por qué cumplir los requisitos necesarios para ser una buena fuente de información. Como apuntan (Rodríguez, Gil y García, 1999: 135) “Frente al muestreo probabilístico la investigación cualitativa propone estrategias de selección de informantes que suponen una *selección deliberada e intencional*. Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño “n”, se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador. Incluso, en algunos estudios se elige a una sola persona o institución como caso y, desde luego, nunca a partir de una tabla de números”.

Otro carácter diferenciador de la selección de informantes de la investigación cualitativa en comparación con otros enfoques, y siguiendo a estos mismos autores, es el carácter *dinámico y a posteriori*. El proceso de selección puede continuar activo durante todo el trabajo y puede valerse de diferentes estrategias para ello, dependiendo de las características de los datos. “Igualmente, este tipo de selección se caracteriza porque realiza un proceso de *constrastación continua*, en el que los datos aportados por uno o varios informantes se replican a partir de la información que proporcionan los nuevos grupos o personas seleccionadas”. (Rodríguez, Gil y García, 1999: 136)

Así, la elección de la vía que ayudará a perfeccionar y apoyar la información recogida como idónea en este trabajo, encontró sus pistas por un lado, a través del conocimiento del *Programa per al Col·lectiu Gai, Lesbià i Transexual* del “Departament d’Acció Social i Ciutadania del Govern de Catalunya”, aprobado en junio del 2005, y de una de sus actividades más importantes, el *Pla Interdepartamental per a la no discriminació de les persones homosexuals i transsexuals*, aprobado en agosto del 2006. Y por otro, a través de la asistencia a la jornada sobre “**La no discriminació del col·lectiu gai, lesbià, bisexual i transsexual a les Administracions Públiques**”, organizada por “l’Escola d’Administració Pública de Catalunya” y la “Secretaria de Polítiques Familiars i Drets de Ciutadania” (Barcelona, 14 de junio de 2007.); y a la jornada “**L’homofòbia a la Societat Catalana**”, organizada por “l’Institut Català d’Estudis de la Violència” (Barcelona, 27 de noviembre de 2007).

En este caso, y contemplando la posibilidad que pone a disposición la investigación cualitativa en cuanto a la selección de informantes claves, es decir, aquellas personas que poseen un conocimiento exhaustivo del contexto o fenómeno a estudiar, se opta la *selección de casos típico-ideal*. Esta estrategia se basa en predeterminar un perfil de los requisitos esenciales que debe cumplir la persona que deberá ser elegida y en su posterior búsqueda. Según (Rodríguez, Gil y García, 1999) esta estrategia disfruta de ventajas, pero también puede presentar inconvenientes. Como ventaja destacan la posibilidad de interrelacionar gran cantidad de características entre varias personas que podrían ser seleccionadas. Pero exige un conocimiento profundo de los probables candidatos y aspectos relacionados con su grupo o institución de pertinencia.

El candidato ideal debe tener:

- Conocimiento exhaustivo de una cultura.
- Implicación actualizada del informante en su cultura.
- Carácter no analítico, capacidad para utilizar términos y expresiones heurísticas no dimanadas de clasificaciones o categorías sociológicas.
- Interés por el estudio.
- Cuento con el tiempo libre suficiente para poder recoger, retener y transmitir información.

(Spradley, 1979; Agar, 1980, en Rodríguez, Gil y García, 1999)

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones y gracias al conocimiento del *Programa* y del *Pla*, además de la asistencia a las jornadas, se determinó la elección del informante clave: **El sr. Xavier Verdaguer i Ribes. Responsable del programa per al Col·lectiu de Gais, Lesbianes i Transsexuals**

Para iniciar el contacto, se decidió realizarlo vía correo electrónico, por la facilidad que supone tanto para el investigador/a como para el informante, pudiendo quedar recogida la información en formato escrito desde el inicio³⁸.

En un primer momento se intentó contactar con él a través de la dirección electrónica que aparece en la web del “Departament d’Acció Social i Ciutadania”:

³⁸ Guión contacto vía mail, y correos enviados por la investigadora, ver anexo 2.

programalgbt@gencat.net, pero resultaba no operativa y siempre se producía algún tipo de error informático que impedía el envío. Posteriormente, a raíz de la asistencia a la jornada “**L’homofòbia a la Societat Catalana**”, donde el sr. Xavier Berdaguer participó como moderador de diálogo en alguna de las ponencias, y gracias a la colaboración del “Institut Català de Estudis de la Violència”, pude obtener otra dirección de correo electrónica para contactar con el informante.

Después de un mail donde me presentaba, explicaba mi procedencia y resumía mi trabajo de investigación, me interesé por la siguiente información:

“...us agrairia molt si em poguéssiu orientar i informar, si el Pla recull programes educatius determinats i si han estat o seran portats a terme dins dels centres d’ensenyament catalans. I també, sinó és demanar molt, si em podries facilitar el correu electrònic del director d’Inclou que no va poder assistir-hi, perquè són les guies amb les que estic treballant com exemples de programes educatius per al meu treball de recerca, a falta de trobar d’altres dins del territori català que no siguin només petits tallers”. (Parte del mail enviado al sr. Xavier Verdguer el día 3 diciembre del 2007).

Se obtuvo repuesta vía mail por parte del informante donde se facilitaba varias asociaciones, una en Girona y dos en Barcelona que también trabajaban “*els temes d’educació*”. Una es la “Associació e-kre@: Les TIC al servei de la inclusió social, l’educació i la cultura”, ubicada a Girona; y las dos de Barcelona son AMPGIL (Associació de Familiars i Amics de Gais i Lesbianes) y FLG (Associació de famílies lesbianes i gais). Después de una revisión de estas asociaciones, se decidió seguir con los datos recogidos antes del contacto con el informante clave. Ya que, aunque estas asociaciones sí que llevan a cabo charlas, talleres, actividades,... en centro escolares, no presentan una serie de guías o programas tan exhaustivos como los datos recogidos con anterioridad.

El informante clave declaró “*l’interès des del Programa i des de la Secretaria de Polítiques Familiars tenim per aquestes organitzacions*”. Hasta el momento, y hasta que no se implanté el Pla Interdepartamental, el trabajo en las escuelas en materia de diversidad afectiva y sexual, de momento queda en manos de estas asociaciones.

3.2.2. Recogida de datos.

Como ya se ha apuntado en apartados anteriores, la recogida de datos se llevó a cabo a través de técnicas documentales, y se han utilizado las herramientas virtuales que pone al abasto Internet.

Como resultado de la búsqueda de la información específica, llevada a cabo en un periodo de tiempo que abarca los años 2006 y 2007, se recopilaron una serie de guías o unidades didácticas dirigidas a trabajar la diversidad afectiva y sexuales en Catalunya, las cuales fueron examinadas y se elaboró una ficha de cada una. En cada ficha aparecen los datos bibliográficos de la guía didáctica, los objetivos, la estructura, el ámbito educativo de aplicación, los destinatarios, el área temática, los lugares específicos de aplicación y el uso de las mismas.

La estructura de cada ficha está compuesta según:

FICHA PARA GUÍAS DIDÁCTICAS.

Datos bibliográficos: Autor/a, año publicación, título y subtítulo, lugar de edición y editorial.

Objetivos: Objetivos principales que cada una de las guías explicitan querer conseguir.

Estructura: Organización y estructuración de la guía o unidad didáctica.

Ámbito educativo (de aplicación de las guías): infantil, primaria, secundaria y/o tiempo libre.

Destinatarios: Infantes (0-6), niñ@s (6-12), adolescentes (12-16) y/o adolescentes (16-18), adult@s (+ de 18).

Área temática (a la que están dirigidas las guías): educación física, historia, lengua castellana, lengua catalana, literatura, matemáticas, religión, tutoría, música, cine, arte, tiempo libre, etc.

Lugares específicos (de aplicación de las guías): guarderías, colegios, institutos, asociaciones u organizaciones juveniles, talleres o jornadas del tiempo libre educativo, etc.

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): profesores/as de primaria o de secundaria, profesores/as universitarios, monitores/as, profesionales de la psicología, etc.

De la búsqueda virtual de información, dentro de los programas educativos dirigidos a trabajar la diversidad afectivo-sexual que se encuentran vigentes, o se pretenden plantear en un futuro cercano, dentro del territorio catalán en diversos centros de enseñanza u organizaciones juveniles, encontramos los “Quaderns del Inclou”. “Inclou, gais i lesbianes en l’educació” es una organización gai-lésbica de Barcelona, que conjuntamente con la colaboración del Ayuntamiento de Barcelona (Regidoria de Dona i Drets Civils), y la Diputación de Barcelona (Área de Educación), han creado esta colección de cuadernos para trabajar la diversidad afectivo-sexual en centros de primaria y secundaria, y en el tiempo libre educativo³⁹.

Existe un total de 9 cuadernos: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”; “Educació en el lleure”, “Treball amb famílies (Guia per al professorat)”, “Història antiga i medieval (Batxillerat)”; “Història moderna i contemporània (Batxillerat)”; “Tutoria (2n Cicle d’Eso); “Contes per treballar la diversitat”; “Literatura catalana” y “Activitats per a infants i joves a l’esplai”.

Cada uno de ellos está organizado según unos objetivos, dirigido a un ámbito educativo específico, a unos destinatarios, a un área temática, a un espacio recomendado de aplicación, de la misma manera que están recomendados que hagan uso de ellos unos profesionales determinados.

El objetivo general de todos ellos es presentar materiales, elaborados o adaptados por la asociación Inclou: Gais i lesbianes en l’educació, que se pueden utilizar para introducir el tema de la diversidad afectiva i sexual en el aula y tiempo libre, para ayudar así a crear un ambiente seguro y menos hostil para los infantes, adolescentes y jóvenes lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, y que se cuestionan su sexualidad (lgbtq) (Inclou, 2005-2006).

Los ámbitos educativos que pueden abarcan son primaria, secundaria, bachillerato, ciclos de grado medio de formación profesional y tiempo libre y de ocio, (dependiendo del cuaderno).

³⁹ Después de la búsqueda de información y el contacto con el informante clave no se han encontrado otros conjuntos de programas o guías tan amplias, detalladas y organizadas como los “Quaderns de l’Inclou”, por lo que se optó para elección de estos. Como ya se ha dicho en otros apartados, en Cataluña se llevan a cabo actividades para trabajar la diversidad afectiva sexual, provenientes de otras organizaciones, pero no están recogidas en un material didáctico, o al menos no disponibles fácilmente, como es el caso de los “Quaderns de l’Inclou”.

Los destinatarios a los que van dirigidos van desde el profesorado, a formadores/as, monitores/as, niñ@s, adolescentes y jóvenes escolarizados y/o pertenecientes a organizaciones juveniles del tiempo libre educativo, etc...

Las áreas temáticas que trabajan son variadas. Historia, literatura catalana, materias transversales, tutorías, etc.

Y pueden ser llevados a cabo en colegios, institutos, entidades juveniles de tiempo libre, etc. Y aplicados por el profesorado, formadores/as, monitores/as.

La mayoría de ellos tienen una estructura similar. Comienzan con una introducción general y con los aspectos metodológicos y procedimentales de la guía, siguen con un marco teórico, y se completa con una serie de actividades para trabajar con los niños y niñas, o jóvenes.

Estos cuadernos se pueden encontrar agrupados en una misma edición o se pueden conseguir virtualmente y trabajar con ellos de manera individual. La ficha grupal o general de los mismos es la siguiente:

FICHA DELS “QUADERNS DE L’INCLOU. MATERIALS PER AL TREBALL DE LA DIVERSITAT AFECTIVA I SEXUAL”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005-2006). *Els quaderns de l’inclou. Materials per al treball de la diversitat afectiva i sexual*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos: - “Presentar materiales, elaborados o adaptados por la asociación Inclou: Gais i lesbianes en l’educació, que se pueden utilizar para introducir el tema de la diversidad afectiva i sexual en el aula y ayudar a crear un ambiente seguro y menos hostil para los infantes, adolescentes y jóvenes lesbianas, gais, bisexuales, transexuales y que se cuestionan su sexualidad (lgbtq)”.

Estructura: Hay un total de 9 cuadernos: *Introducció a la diversitat afectiva i sexual; Educació en el lleure; Treball amb famílies (Guia per al professorat); Història antiga i medieval (Batxillerat); Història moderna i contemporània (Batxillerat); Tutoria (2n Cicle d’ESO); Contes per treballar la diversitat; Literatura catalana; Activitats per a infants i joves a l’esplai*. Cada uno de ellos dedicado principalmente a un ámbito educativo, a un área temática y a unos destinatarios.

Ámbito educativo: Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos de Grado Medio de Formación Profesional y tiempo libre y de ocio, (dependiendo del cuaderno).

Destinatarios: Profesorado, formadores/as, monitores/as, niñ@s, adolescentes y jóvenes escolarizados y/o pertenecientes a organizaciones juveniles del tiempo libre educativo, etc., (dependiendo del cuaderno).

Área temática: Historia, literatura catalana, materias transversales, tutorías, etc.

Lugares específicos: Colegios, institutos, entidades juveniles de tiempo libre, etc.

Uso: Profesorado, formadores/as, monitores/as.

A continuación se presentarán las fichas por separado de cada uno de los cuadernos.

FICHA DE LA GUÍA “INTRODUCCIÓN A LA DIVERSITAT AFECTIVA I SEXUAL, 0”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Introducció a la diversitat afectiva- sexual, 0*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales:

1. Entender la vivencia de la sexualidad como una opción personal i en consecuencia respetar la diversidad afectiva i sexual.
2. Comprender que la vivencia de la sexualidad y la afectividad es amplia y llena de matices todos perfectamente respetables.
3. Conocer que la homosexualidad y la bisexualidad son otras formes de vivir la sexualidad humana.
4. Fomentar el respecte hacia todo tipos de persones, independientemente de la su orientación sexual/afectiva o de la su identidad de género.
5. Eliminar tabús, tópicos, prejuicios, informaciones incorrectas y modelos sociales poco o nada respetuosos hacia les persones lgbtq (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales o que es cuestionen la su sexualidad).
6. Proponer modelos sociales y familiares diversos como una parte más de la riqueza del ser humano.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción a los aspectos metodológicos y procedimentales de la guía. Marco teórico. Y cuaderno de actividades (en total 10 actividades para realizar con jóvenes de 2º Ciclo de ESO, Bachillerato y/o Formación Profesional de Grado Medio. (Número de páginas: 41).

Ámbito educativo: Secundaria. También, según la actividad, Bachillerato y Formación Profesional.

Destinatarios: Profesorado. (De las actividades: adolescentes de 14-18).

Área temática: Materia transversal no específica de ninguna área.

Lugares específicos: Centros escolares de Secundaria

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): profesores/as de secundaria.

FICHA DE LA GUÍA “EDUCACIÓ EN EL LLEURE, 1”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2006). *Educació en el lleure, 1*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales: Tratar el tema de la diversidad sexual, concretamente la homosexualidad. Y ayudar a encontrar nuevas oportunidades educativas.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción. Marco teórico. La guía te propone 7 dinámicas (dirigidas a infantes y jóvenes) diferentes que combinan temas más o menos teóricos con otros más prácticos. Cada una de ellas indica el objetivo que persigue y la metodología adecuada para llevarla a cabo. Se completa con 5 anexos, donde en algunos por ejemplo se ofrece bibliografía e información sobre otras entidades. (Número de páginas: 32).

Ámbito educativo: Educación no formal. El tiempo libre y de ocio.

Destinatarios: Formadores/as, monitores/as, jefes de escoltas y animadores/as juveniles.

Área temática: No específica de ninguna área.

Lugares específicos: Grupos de escoltas y centros de esparcimiento.

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): Formadores/as, monitores/as, jefes de escoltas y animadores/as juveniles.

FICHA DE LA GUÍA “TREBALL AMB FAMÍLIES (Guía per al professorat), 2”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Treball amb famílies (Guia per al professorat)*, 2. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivo general: Introducir el tema de la diversidad afectiva i sexual en el aula y en las familias para ayudar a crear un ambiente seguro y menos hostil para los infantes, adolescentes y jóvenes lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, y que se cuestionan su sexualidad (lgbtq).

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción: Situación de los adolescentes GLBT en la escuela. Formación para el profesorado y estrategias. Un par de actividades: una charla (para las familias) y un video-forum con

un total de 5 películas (para todos los públicos: alumnado, familias, profesorado...). Un apartado de recursos bibliográficos, filmos gráficos, webs, asociaciones, para los jóvenes y las familias. (Número de páginas: 35).

Ámbito educativo: Primaria y Secundaria.

Destinatarios: Profesorado. (De las actividades: las familias, y las actividades de video-forum para todos los públicos)

Área temática: Materia transversal no específica de ninguna área.

Lugares específicos: Centros de escolares de Primaria y Secundaria

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): profesores/as de Primaria y de Secundaria.

FICHA DE LA GUÍA “HISTÒRIA ANTIGA I MEDIEVAL (Batxillerat), 3”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Història antiga i medieval (Batxillerat), 3*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales: • “Observar y comparar el papel de las personas homosexuales, bisexuales y transsexuales respecto las heterosexuales. • Tomar conciencia de los prejuicios homófobos y la transfobia presentes en la cultura y los medios de comunicación. • Fomentar actitudes de respeto entre los chicos y chicas. • Relacionar la realidad de las personas gays, lesbianas y transsexuales occidentales con las de otras partes del mundo. • Despertar el sentido crítico respecto aquellas situaciones que necesitan un cambio. • Comprender las diferentes formas de lucha de las personas homosexuales y transsexuales contra la marginación. • Comprender el proceso de cambio social que han protagonizado las personas homosexuales, bisexuales y transsexuales a lo largo del siglo XX en la medida que les permitía el entorno social, económico, político y cultural. • Reflexionar sobre aquellos aspectos en qué las personas homosexuales, bisexuales y transsexuales de Occidente todavía sufren discriminaciones”.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción. Marco teórico. Programación. Metodología. Contenidos (10 unidades temáticas) a tratar en las sesiones de esta asignatura. (Número de páginas: 32).

Ámbito educativo: Bachillerato.

Destinatarios: Profesorado. (Contenidos a transmitir a los/as alumnos/as)

Área temática: Materia específica, historia medieval y antigua.

Lugares específicos: Institutos.

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): profesores/as de bachillerato.

FICHA DE LA GUÍA “HISTÒRIA MODERNA I CONTEMPORÀNIA (Batxillerat), 4”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Història moderna i contemporània (Batxillerat), 4*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales: • “Observar y comparar el papel de las personas homosexuales, bisexuales y transsexuales respecto las heterosexuales. • Tomar conciencia de los prejuicios homófobos y la transfobia presentes en la cultura y los medios de comunicación. • Fomentar actitudes de respeto entre los chicos y chicas. • Relacionar la realidad de las personas gays, lesbianas y transsexuales occidentales con las de otras partes del mundo. • Despertar el sentido crítico respecto aquellas situaciones que necesitan un cambio. • Comprender las diferentes formas de lucha de las personas homosexuales y transsexuales contra la marginación. • Comprender el proceso de cambio social que han protagonizado las personas homosexuales, bisexuales y transsexuales a lo largo del siglo XX en la medida que les permitía el entorno social, económico, político y cultural. • Reflexionar sobre aquellos aspectos en qué las personas homosexuales, bisexuales y transsexuales de Occidente todavía sufren discriminaciones”.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción. Marco teórico. Programación. Metodología. Contenidos (10 unidades temáticas) a tratar en las sesiones de esta asignatura. (Número de páginas: 40).

Ámbito educativo: Bachillerato.

Destinatarios: Profesorado. (Contenidos a transmitir a los/as alumnos/as)

Área temática: Materia específica, historia medieval y antigua.

Lugares específicos: Institutos.

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): profesores/as de bachillerato.

FICHA DE LA GUÍA “TUTORIA (2n cicle d’ESO), 5”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Tutoria (2n cicle d’ESO), 5*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales: 1. Observar y comparar el papel de les persones homosexuals,

bisexuales y transexuales respecto a los heterosexuales.

2. Tomar conciencia de los prejuicios homófonos y la transfobia presentes en la cultura y los medios de comunicación.
3. Fomentar actitudes de respeto entre los chicos y chicas.
4. Despertar el sentido crítico respecto aquellas situaciones que necesiten un cambio.
5. Reflexionar sobre aquellos aspectos en que las personas homosexuales, bisexuales y transexuales de Occidente todavía sufren discriminaciones.
6. Relacionar la realidad de las personas gays, lesbianas y transexuales con la de otras partes del mundo.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción. Marco teórico. Programación. Contenidos. Temporalización y metodología de la guía. Seguimiento de una serie de actividades agrupadas en material para el profesorado (un total de 12 actividades) y en material para el alumnado (un total de 14 actividades). (Número de páginas: 63).

Ámbito educativo: Secundaria.

Destinatarios: Profesorado. (De las actividades para el alumnado: alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO, adolescentes entre 14 y 16 años).

Área temática: Materia transversal no específica de ninguna área.

Lugares específicos: Centros de escolares de Secundaria

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): profesores/as de Secundaria.

FICHA DE LA GUÍA “CONTES PER TREBALLAR LA DIVERSITAT, 6”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Contes per treballar la diversitat, 6*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivo general: No es solamente trabajar la diversidad afectiva y sexual únicamente a través del cuento, sino que este sea un recurso más para iniciar, desarrollar o finalizar un contenido que tendría que estar presente a lo largo de toda la escolaridad de una manera interdisciplinar.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción. Marco teórico. Cuentos (un total de 3 cuentos: uno para la etapa de 2º ciclo de educación infantil; uno para la etapa de ciclo inicial y medio y otro para la etapa de ciclo superior y primer ciclo de ESO). Seguimiento de otros recursos. (Número de páginas: 22).

Ámbito educativo: Primaria y secundaria.

Destinatarios: Profesorado. (Cuentos: alumnos y alumnas desde 2º ciclo de educación

infantil hasta 1er ciclo de ESO).

Área temática: Materia transversal no específica de ninguna área.

Lugares específicos: Centros de escolares de Primaria y Secundaria

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): profesores/as de Primaria y Secundaria.

FICHA DE LA GUÍA “AL VOLTANT DE LA LITERATURA CATALANA, 7”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Al voltant de la literatura catalana, 7*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales: • “Favorecer la aproximación a la lectura como actividad con objetivos específicos: obtención de placer, búsqueda de información, etc. • Integrar la lectura y el hecho literario en la vida cotidiana, como algo que forma parte del entorno. • Observar y valorar la representación de las personas homosexuales, bisexuales y transsexuales en la literatura catalana. • Comparar la representación de las personas homosexuales, bisexuales y transsexuales en la literatura catalana con la representación en otras literaturas occidentales. • Tomar conciencia de los prejuicios homófobos y la transfobia presentes en las obras literarias y en la cultura en general. • Fomentar actitudes de respeto entre chicos y chicas • Despertar el sentido crítico respecto aquellas situaciones de marginación y exclusión que exigen cambios sociales y no sólo legales. • Comprender las diferentes formas de lucha de las personas homosexuales y transsexuales contra la marginación”.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción. Marco teórico. Programación. Contenidos. Metodología con 10 propuestas de trabajo en las sesiones de esta asignatura. (Número de páginas: 31).

Ámbito educativo: Bachillerato.

Destinatarios: Profesorado. (Propuestas a trabajar con los/as alumnos/as)

Área temática: Materia específica, literatura catalana.

Lugares específicos: Institutos.

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): profesores/as de bachillerato.

FICHA DE LA GUÍA “ACTIVITATS PER A INFANTS I JOVES A L’ESPLAI, 8”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Activitats per a infants i joves a l’esplai*, 8. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales:

Estructura: Introducción. Aproximación a algunas características evolutivas de niños/as y adolescentes por periodos de 2 años, empezando por la etapa de 6 a 8 años y acabando por la de 15 a 17. La guía propone un par de dinámicas o actividades diferentes para cada periodo evolutivo que se ha dividido de 2 en 2 años. Cada una de ellas indica la metodología adecuada para llevarla a cabo, el lugar y material necesario. Se completa con 5 anexos, donde en algunos por ejemplo se ofrece bibliografía e información sobre otras entidades. (Número de páginas: 28).

Ámbito educativo: Educación no formal. El tiempo libre y de ocio.

Destinatarios: Formadores/as, monitores/as, jefes de escoltas y animadores/as juveniles.

Área temática: No específica de ninguna área.

Lugares específicos: Grupos de escoltas y centros de esparcimiento.

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): Formadores/as, monitores/as, jefes de escoltas y animadores/as juveniles.

3.2.3. Elaboración del corpus de datos.

- Tipo y procedimiento de muestreo.

El hecho de realizar un muestreo facilita al investigador/a la tarea del análisis, ya que posibilita la reducción de datos a un tamaño manipulable (Krippendorff, 1990).

El muestreo es, como diría Sandoval (1996), la selección de espacios y escenarios; de tiempos y momentos; de actores y situaciones; y/o de temas que serán tratados en primera instancia en la investigación. Este autor hace hincapié en señalar en “primera instancia”, ya que en el caso de la investigación cualitativa, el muestreo es progresivo, en contra del muestreo preplanificado, probabilístico y representativo, característico de la investigación cuantitativa positivista.

Esta primera instancia de la que habla Sandoval o fase de tanteo y contextualización del fenómeno a estudiar, coincidiría con la primera fase de búsqueda de información relacionada con la educación y la diversidad afectiva y sexual a nivel estatal, y más concretamente la posterior recolección de programas, guías o unidades didácticas dirigidas a trabajar la diversidad afectiva y sexual de centros y organizaciones españolas, realizada en este trabajo.

“La estrategia cualitativa de producción de datos es recursiva, el(/la) investigador(/a) va avanzando conforme a la información que produce y analiza, y así, decide los próximos pasos a seguir. El investigador cualitativo (o investigadora cualitativa) va disponiendo en vivo, a partir de lo previsible y lo no previsto, los alcances de la selección. La muestra cualitativa aborda desde lo intensivo las características de la calidad de los fenómenos, desatendiendo su generalización cuantificable y extensiva” (Serbia, 2007: 132). Es decir, el muestreo en cualitativa es emergente y cambiante, no responde a unas reglas fijadas, ni está predeterminado el número de unidades que serán seleccionadas. La cantidad adecuada será aquella que asegure una calidad y riqueza de la información, y llegará a su tope máximo con la conocida saturación teórica, llegado aquel momento en el que los nuevos datos no aportan información relevante y comienzan a ser repetitivos.

Como apunta Ruiz (2003), además observamos otras características diferenciadoras entre el muestreo cualitativo y el cuantitativo.

El muestreo utilizado en la investigación cualitativa, exige al investigador/a que se sitúe de la manera más adecuada que propicie la recolección de la información relevante para el objeto de estudio. El muestreo tiene que ir dirigido hacia la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen de la mejor manera la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información.

Así pues, el muestreo cualitativo es *un muestreo intencional*, está es la principal característica que posee. La intencionalidad dirigida a la búsqueda y obtención de los casos, unidades o dimensiones ricas en información.

Siguiendo con Ruiz (2003), dicho muestreo intencional puede ser *opinático o teórico*. Según el *muestreo opinático*, el utilizado para este trabajo de investigación, la

investigadora o investigador selecciona las unidades que han de componer la muestra siguiendo un **criterio estratégico** personal.

Este tipo de muestreo por criterio según Miles y Huberman (1994) tiene la característica o propósito de que todos los casos seleccionados cumplan algún criterio. De la misma manera Patton (1988, en Sandoval, 1996) identifica diez tipos de muestreo cualitativo, uno de ellos el *muestreo por criterio lógico*, coincidente con el presentado por Miles y Huberman, implicando así seleccionar todos los casos que puedan ser agrupados bajo un criterio predeterminado de importancia.

Dentro de los diez tipos de muestreo que presenta este autor, se encuentra también el *muestreo por conveniencia*, también utilizado para la selección de los datos de este trabajo, el cual busca conseguir la información más rica y adecuada para el fenómeno objeto de estudio en el menor tiempo posible, según las circunstancias concretas de la investigación.

Siguiendo este *muestreo intencional por criterio lógico*, en este caso el criterio elegido ha sido que las guías o programas dirigidos a trabajar la diversidad sexual y afectiva que se seleccionaran pertenecieran al territorio catalán, y *por conveniencia*, se escogieron los “Quaderns del Inclou: gais i lesbianes en l’educació”. Además de tener en cuenta la información proporcionada por el informante clave, decisiva en la toma de decisiones a cerca de la selección final del corpus de datos.

- Criterios de selección del corpus de datos.

Los criterios de selección para la elección del corpus de datos del conjunto de guías o programas que facilita la asociación “Inclou”, teniendo en cuenta los objetivos planteados de la investigación y del análisis, y sin olvidar el tipo y procedimiento de muestreo intencional, han sido, como también señala Valles (1997) los de: *heterogeneidad, accesibilidad y representatividad*.

Entendiendo por *heterogeneidad* la diversidad en la muestra seleccionada, aunque puede existir una cierta relatividad, dependiendo del estudio o de los autores se puede enmarcar desde una diversidad extrema o máxima, o como en el caso que plantea Valles (1997), donde se opta por un “compromiso entre variación y tipicidad”.

La *accesibilidad*, explicitada como el tener acceso o no a los datos; y los recursos disponibles para dicho acceso.

La *representatividad* o representación como su nombre indica se refiere hasta qué punto son representativos los datos seleccionados como muestra de todos aquellos que formaban parte del fenómeno a estudiar y su contexto.

Los criterios de *heterogeneidad* marcados para seleccionar de los nueve cuadernos del INCLOU el corpus de datos, han sido los siguientes:

- *Ámbito educativo*: Primaria y Secundaria. Los cuadernos o guías didácticas seleccionadas tienen que estar indicadas para realizarlas en primaria o secundaria.
- *Destinatarios*: Profesorado. (De las actividades: infantes; adolescentes; las familias; y algunas para todos los públicos). La selección del corpus a analizar se centrará en aquella parte de las guías que esté dirigida a ser trabajada por el profesorado o personal que llevará a cabo las actividades con los/as alumnos/as.
- *Área temática*: Materia transversal, no específica de ninguna área. Se escogerán aquellos cuadernos que hayan sido contruidos para ser tratados de manera transversal, y no para alguna materia específica.
- *Lugares específicos de aplicación*: Centros de enseñanza primaria y secundaria. Los cuadernos seleccionados serán aquellos que marcan como lugar idóneo para su aplicación los centros de enseñanza formal.
- *Uso de los cuadernos y planteamiento de sus actividades*: Profesores y profesoras de primaria y secundaria. Por último, se decidirá por aquellos que además recomiendan el uso de los mismos al profesorado.

- Corpus de datos.

Siguiendo estos criterios de selección, resultan como documentos elegidos del total de los nueve primeros:

- “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”.

- “Treball amb famílies (Guia per al professorat)”.
- “Tutoria (2n Cicle d’Eso)”.
- “Contes per treballar la diversitat”.

3.3. ANÁLISIS DEL CORPUS. *Desde una aproximación discursiva.*

De los múltiples procedimientos que se pueden seguir para analizar la información de una investigación, en este caso, se utilizará un análisis de la información textual cualitativo, concretamente el Análisis del Discurso (AD). Y como en cualquier otro análisis cualitativo de la información, ésta debe ser preparada. Los documentos seleccionados para este análisis han sido catalogados y sistematizados meticulosamente (Iñiguez, 2004).

Los orígenes e influencias teóricas del AD proceden de raíces muy diversas, interdisciplinares, de la misma manera que actualmente engloba una gran cantidad de prácticas heterogéneas y de que no existe una definición consensuada del mismo. Según (Iñiguez, 2003), el lenguaje ha adquirido un papel notable y distinguido dentro de las ciencias sociales, fruto de las influencias del: giro lingüístico, la teoría de los actos del habla, la lingüística pragmática, la etnometodología y ciertos elementos de la obra de Foucault.

Siguiendo con este autor, encontramos dos grupos de principales escuelas del AD: la primera procedente de la escuela de Oxford (Gran Bretaña) con su filosofía lingüística (agruparía el giro lingüístico, la teoría de los actos de habla y la pragmática) y a la etnometodología que se relaciona a la fenomenología y el interaccionismo simbólico; y la segunda, originaria de la Europa Continental con una vertiente más política y sociológica (con los trabajos de la escuela rusa y la teoría de la enunciación), y concretamente con la obra de Foucault. La primera, la tradición anglosajona, ha trascendido dentro de la concepción de AD que barajamos por uno de sus principales elementos, que ha sido la visión del lenguaje como capacidad de hacer cosas o actos, de afectar a la realidad social, en definitiva, la visión del lenguaje como una forma de acción. Visión totalmente opuesta a la tradicional, aquella del lenguaje como simple transmisor o herramienta utilizada para transmitir nuestras ideas. Desde este punto de vista se coloca a la interpretación dentro de la tarea de investigación como principal ejercicio o práctica analítica.

De la escuela francesa del AD obtenemos elementos influyentes e importantes, como las tres operaciones necesarias para una práctica de AD: la diferenciación texto-discurso, la distinción locutor/a-enunciador/a y la operacionalización del corpus (Íñiguez, 2003).

El AD se dio a conocer dentro de la Psicología Social a través del trabajo de Potter y Wetherell (1987, en Íñiguez, 1995), a partir del cual no sólo se consiguió ver a la interpretación como una forma legítima de construir conocimiento psicosocial, sino que ayudó a que se convirtiera en primordial para conocer y vislumbrar las relaciones sociales.

Como ya hemos dicho anteriormente no existe una única y definitiva definición del AD, pero si tuviera que decidir por una, esa sería la propuesta por Íñiguez y Antaki (1994:63; 1998:63; Íñiguez, 2003): “un discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa”, de lo que se desprende que el discurso se llega “a ver como una práctica social en sí misma, con sus rasgos característicos y consecuencias prácticas” (Wetherell y Potter, 1996:63). Burman (1998:11) utiliza el término discurso para referirse “a unos sistemas, socialmente organizados, de significados que definen las categorías y especifican los dominios de lo que se puede decir y hacer. (...) explora más bien cómo estas explicaciones reflejan y se engranan con las prácticas asociadas a ellas”. La importancia de estas definiciones radica en el valor y responsabilidad única que se le atribuye al lenguaje, y concretamente a los discursos, como elementos que construyen todo tipo de objetos y sujetos, y en la relación que existe entre discursos, prácticas sociales y estructuras sociales.. Las estructuras sociales se encuentran protegidas y potenciadas por unas prácticas sociales, las cuales son definidas, mantenidas y legitimadas en detrimento de otras por los discursos dominantes.

Siguiendo con Burr (1997:55) “un discurso hace referencia a una serie de significados, metáforas, representaciones, imágenes, historias, afirmaciones, etc., que, de alguna manera, producen colectivamente una determinada versión de los acontecimientos”. En este sentido cualquier objeto, hecho o persona puede construir más de un discurso, y cada discurso explicaría ese objeto, hecho o persona de manera diferente, ampliándose así el número de versiones disponibles a cerca de esa misma cosa. Además según esta

definición, no deberíamos buscar el origen de las diferentes versiones en la experiencia individual, sino en la cultura discursiva que las rodea. En el momento que intentamos interpretar un texto⁴⁰, tenemos que tener en cuenta su contexto discursivo, que puede estar formado por más de un discurso. Pero no podemos olvidar tampoco, que cualquier discurso a su vez se manifiesta en los textos.

A pesar de que a continuación se dibujarán las líneas principales a seguir cuando se realiza un AD, no se pretende que aparezca como una técnica “fija y prescriptiva que se pueda seguir como una receta” (Íñiguez, 1998:59). Es más, y siguiendo a este autor, desde este punto de vista, la herencia positivista es la que crea la utopía de que puedan existir métodos fijos e inmutables dentro de las Ciencias Sociales, cuando probablemente no exista ninguno. El AD es un método flexible e interpretativo. Pero para reflejar y guiar brevemente, las etapas de un AD en rasgos generales son (Íñiguez, 2004):

a) *Establecimiento de los objetivos del análisis*, es decir concretar qué fenómeno social se quiere investigar, “qué relaciones sociales mantenidas y promovidas a través del lenguaje se quieren explicar” (Íñiguez, 1998:63), cual es el foco de análisis. Según este autor el AD se basa en la proposición o asunción que la relación social que se analiza no solo está mediatizada por el lenguaje, además está controlada por éste. Toda organización o institución social está regida por unas normas y leyes, ya se encuentren explicitadas, o por el contrario, de manera implícita. De una forma u otra son construidas y mantenidas por el discurso, y definen y construyen “las identidades y comportamientos de todos/as los/as que caen bajo su jurisdicción” (Íñiguez, 2003:106). De aquí, se desprende un aspecto clave del AD, ningún discurso existe solo y de manera independiente, es decir, todo discurso se encuentra en relación interdependiente con otros. Siguiendo con Íñiguez (2003), a este fenómeno se le conoce con el nombre de intertextualidad y es una característica aceptada por la inmensa mayoría de analistas, sea cual sea la corriente discursiva.

⁴⁰ Entendiendo texto por cualquier cosa susceptible de ser “leída” e interpretada. “El análisis del discurso trata al mundo social como un texto, o mejor dicho, como un sistema de textos que el(/la) investigador(a) puede “leer” sistemáticamente (...) (Parker, 1996:79).

b) *Búsqueda del material relevante*. Es necesario recoger todos aquellos materiales que puedan explicar la relación o relaciones que se quieren analizar⁴¹. Los textos seleccionados deben ser representativos⁴² y tener efectos discursivos o consecuencias para ser considerados discursos. Son estas consecuencias las que interesan a la analista o el analista, ya que son las que reflejaran una determinada organización y ordenación del mundo, unos significados, acepciones, valores o expresiones permitidas o legitimizadas en oposición de otras castigadas, penalizadas o invisibilizadas. Y lo peor, es que se encuentran encubiertas, incluso ni la persona que utiliza un determinado discurso tiene por qué conocer los efectos discursivos del mismo, puede llegar a ser un acto no intencionado. Las lecturas de un texto pueden ser múltiples, ya que éste puede ser confuso, pero teniendo siempre en cuenta los objetivos del análisis, se deben identificar unos efectos principales

c) *Identificación de los ejes temáticos* (temas centrales y/o reiterativos presentes en el corpus). Dentro de cada eje se realizará la identificación de la estructura argumentativa, ósea, se mostrarán los argumentos literales y explícitos, pero también los más sutiles.

d) *Análisis de los efectos discursivos*, localizar las posibles implicaciones del argumento que expone el texto para las relaciones sociales que se quieren analizar.

e) *Identificación de los repertorios interpretativos*. Aquellos conjuntos de argumentos sobre cada una de las relaciones sociales que se analizan.

Según Burr (1997) existen una serie de principios teóricos para el AD dentro de la psicología social. Uno de ellos es la aceptación de la no existencia de *la objetividad* dentro de cualquiera que sea el método científico utilizado en una investigación. Ningún/a analista puede dejar de lado sus puntos de vistas o perspectivas, no pueden escapar de su carácter humano, de sus experiencias y posicionamientos. Otro de los principios es la crítica a la noción de verdad que adquiere la producción de

⁴¹ Si el conjunto de los mismos es demasiado amplio en referencia a las características y objetivos de la investigación, se puede proceder a la selección de un corpus de datos exhaustivo, homogéneo, representativo y pertinente (Vázquez, 1996).

⁴² El concepto de “representatividad” dentro del AD no hace referencia a la concepción estadística del mismo. Sino, si son miembros (los/as participantes) de un determinado grupo o colectivo, y por tanto están actuando como si estuvieran en ese rol, no por sus cualidades personales e individuales.

conocimiento, uno de los elementos del discurso de la ciencia tradicional, y a la relación entre *investigador/a* y *el objeto de estudio*, donde la psicóloga o el psicólogo ocupa una posición de poder respecto a las personas o tema de estudio, la cual es la que capacita para creer que la versión creada por el/la investigador/a es la única válida o correcta. Otro principio imprescindible es el uso de la *reflexividad* por parte de la/el analista, como también, dirigir los *objetivos de la investigación* hacia la transformación social y el cambio.

Según Iñiguez (2003) los recursos técnicos o herramientas que puede utilizar el AD son muy variados y se encuentran influenciados por las diferentes tradiciones y las escuelas de las que proceden. De las herramientas más utilizadas dentro de las ciencias sociales, y en concreto de la psicología social, caben destacar: los actos de habla, la pragmática, la retórica, los repertorios argumentativos y las polaridades y deconstrucción.

Se puede utilizar la herramienta o herramientas que creamos que mejor se adecua a nuestro análisis, pero eso sí, una vez decidida ésta se debe aplicar a la totalidad del corpus.

Para llevar a cabo el análisis del corpus he seguido el enfoque de Wetherell y Potter (1996). Dentro de este marco de análisis existe un concepto fundamental a tener en cuenta, los repertorios interpretativos. “Los repertorios se pueden considerar como los elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir versiones de las acciones, los procesos cognitivos y otros fenómenos. Cualquier repertorio está constituido por una restringida gama de términos usados de una manera estilística y gramatical específica” (Wetherell y Potter, 1996:66). Desde este punto de vista analítico, se parte de ejemplos concretos y contextualizados⁴³ para llegar después a la abstracción de repertorios interpretativos, además de centrarse en las figuras retóricas y las construcciones gramaticales, entre otros aspectos que podemos utilizar para construir textos. Se dirige, además de a este contenido lingüístico, a la organización de las versiones que construyen los/as hablantes sobre cualquier fenómeno, objeto o persona, lo que propicia la comprensión de unos determinados repertorios interpretativos a través de los cuales se construyen y justifican estas versiones. Pero esta comprensión de diversos repertorios a cerca de una acontecimiento pueden llegar a colaborar en la tentativa de comprender

⁴³ Desde el AD se postula que las personas utilizamos el lenguaje de forma funcional que cambiaría según el contexto discursivo (Wetherell y Potter, 1996).

técnicas que ayudaran a transformar estas versiones y posibilitar de otras, si es lo que se persigue. Desde esta perspectiva, los efectos que pueda tener el material discursivo es importante que sean identificados.

Pero es importante resaltar que para este trabajo la posición del/la hablante o enunciador/a es un más un posicionamiento o lugar socio-histórico determinado culturalmente, que no ya una subjetividad concreta. Es el lugar el que define la formación discursiva en la que se encuentra la enunciativa o enunciador, por lo tanto ésta o éste pueden ser sustituibles e intercambiables, porque lo que determina, son los lugares de enunciación⁴⁴ (Iñiguez, 2003).

Otro enfoque utilizado en el análisis ha sido el que realizan Parker y Burman, donde las principales herramientas son la deconstrucción de Derrida y varios aspectos de la obra de Foucault como sus concepciones del discurso, el poder y las relaciones poder/saber, y la producción de subjetividad; y su método de investigación, el genealógico, a través del cual se resalta la construcción socio-histórica del conocimiento y su naturaleza retórica, además de los efectos de poder que posibilita. Acompañado de un paso hacia la reflexividad.

⁴⁴ “Los lugares de enunciación suponen instituciones de producción y de difusión del discurso específicas. (...) Se trata más bien de considerar institución todo aquel dispositivo que delimita el ejercicio de la función enunciativa, el estatus del/a enunciador/a y de los/as destinatarios/as, los tipos de contenidos que se pueden decir, las circunstancias de enunciación legítimas para tal posicionamiento (Iñiguez, 2003:103)

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis de las guías seleccionadas para este fin⁴⁵, el cual ha tenido en cuenta, en todo momento, los propósitos generales y los objetivos específicos marcados para este trabajo.

Los resultados se presentan en torno a tres ejes principales de análisis: el discurso de la heterosexualidad normativa, el ámbito educativo: incorporación de la educación en diversidad afectivo-sexual; y el pensamiento occidental. A lo largo de la presentación de estos resultados se mostrará por una parte las construcciones que se desprenden de las guías a cerca de: la heterosexualidad y sus efectos; de la diversidad afectiva y sexual; del sistema sexo-género; de las características principales de la incorporación en el ámbito escolar de la educación en la diversidad afectiva y sexual; y de las influencias del pensamiento occidental en la construcción de conomiento. Por otra parte, a su vez, en cada uno de los ejes principales aparecerán determinadas críticas “personales” a algunas de estas construcciones desprendidas de las guías. En todo momento se indicará si se tratan de construcciones o representaciones de las guías o críticas a las mismas. Sin más preámbulos pasamos a los resultados⁴⁶.

1. DISCURSO DE LA HETEROSEXUALIDAD NORMATIVA.

La identidad sexual se va construyendo a partir de los posibles discursos que nos pone a la abasto la sociedad y cultura de la época en que vivimos. Existe un número limitado de discursos disponibles, y es en base a los cuales que nos vemos obligados a definirnos o presentarnos.

El **criterio de normalidad**, de la misma manera que para cualquier otro tipo de construcción social, atraviesa en su totalidad la edificación de la identidad sexual. Marca un **discurso sexual “normal”** y un **discurso sexual “anormal”**. Si se aplica este criterio en referencia a las probables preferencias sexuales, resulta que el **discurso**

⁴⁵ El análisis realizado se ha llevado a cabo a cerca de la información introductoria presente en cada una de las guías seleccionadas, dejando las actividades que incluían cada una de ellas, a realizar con los alumnos, para un trabajo posterior que permita la dedicación que requieren. Se mantiene en las citas que se utilizaran, la lengua original de las mismas, el catalán. Para consultar material analizado, anexo 3.

⁴⁶ Al final de este apartado se puede consultar el esquema del análisis realizado.

heterosexual es el discurso que disfruta de una mayor disponibilidad y estatus para la construcción de la identidad sexual, se le relaciona con lo “normal, correcto, puro y natural”; en cambio el **discurso homosexual** se concibe como lo “anormal, perverso, desviado, impuro y contranatural”⁴⁷.

Esta construcción social, y su reproducción del discurso heterosexista, y algunos de sus efectos en la sociedad, se pueden ver denunciados a través de la lectura de las guías. Aunque si se analiza con detenimiento el material, también se observa cómo de manera inintencionada, en algunos momentos y en algunas de las guías, se contribuye a la reproducción de este discurso.

1.1. Construcción social y reproducción del discurso heterosexual. Efectos y consecuencias.

La construcción social, mantenimiento y reproducción del discurso heterosexual como aquel normativo y obligatorio conlleva multitud de efectos y consecuencias sociales y políticas. Es evidente que las relaciones de poder presentes en todos los discursos que compartimos y construimos comportan ciertas repercusiones, y además salvaguardan a aquellos que son los dominantes a través de un amplio abanico de estrategias.

Seguidamente veremos los efectos y artilugios del discurso heterosexual representados a través del corpus analizado. A pesar de que en las guías no se utilizan los términos “efectos o consecuencias del discurso heterosexual o heteronormativo”, a través de la interpretación realizada, los siguientes fragmentos pueden ser considerados de esta manera.

a) Invisibilidad y silenciamiento de identidades no heterosexuales.

La invisibilidad y silenciamiento a la que se encuentran sometidas las identidades no heterosexuales es uno de los efectos del discurso heteronormativo que se puede

⁴⁷ Otros discursos posibles sobre preferencias sexuales quedarían relegados a la categoría de discursos sexuales “anormales”, junto con cualquier otra práctica sexual, aunque sea hetero como el sadomasoquismo, pero que se encuentra restringida y valorada negativamente y por lo tanto desterrada al afuera del universo de la normalidad.

desenganchar de las guías analizadas. Se citan los posibles contextos donde se produce esta invisibilización y algunas de las consecuencias de la misma.

a.1. Contextos de invisibilidad y silenciamiento de identidades no heterosexuales.

El encubrimiento de otras identidades sexuales que puedan atacar al régimen heteronormativo pasa por la invisibilidad de las mismas en cualquier ámbito de la sociedad.

Según el corpus:

- Identidades no heterosexuales, como personas con una preferencia homosexual son invisibles para la sociedad e incluso para su propio entorno familiar.

Una persona gai o lesbiana moltes vegades és invisible per a la societat i per a la seva família. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

- La invisibilización de identidades sexuales no heteronormativas atañe también a personajes famosos, que ven en sus biografías, silenciada su preferencia no heterosexual.

En què coincideixen figures com Alexandre el Gran, el ballarí Vladimir Nijinski, els músics Piotr Ilitx Txaikowski, Benjamin Britten i Elton John, les actrius Marlene Dietrich i Greta Garbo o els pintors Frida Kahlo, Miquel Àngel i Caravaggio? En què se semblen les escriptores Safo, Marguerite Yourcenar i Virginia Woolf, o autors com Oscar Wilde, André Gide i Federico García Lorca? Què tenen en comú els filòsofs Ludwig Wittgenstein i Michel Foucault, l'antropòloga Margaret Mead, Alan Turing, un dels pares de la informàtica, o Florence Nightingale, fundadora de la infermeria moderna?

Els mateixos estudiosos que han reconegut la importància cabdal de l'obra d'aquests personatges alhora també n'han silenciat les relacions íntimes amb persones del seu mateix sexe. Més encara, molts biògrafs pressuposen l'heterosexualitat de les grans figures i exigeixen la constatació clara de la relació genital entre dues persones per afirmar-ne la seva homosexualitat. Hi ha

celebritats que van conviure més de 30 anys amb persones del seu mateix sexe i encara hi ha biògrafs que s'obstinen a negar la seva orientació homosexual o bisexual. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.10)

- En el ámbito escolar también se encuentra propagada la invisibilidad de estas identidades.

...i reconeixement personal d'orientacions afectives/ sexuals que són ignorades per l'escola... (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 4)

- Los modelos de referencia positivos homosexuales son silenciados o menospreciados. Solo existen modelos heterosexuales de referencia.

... ja que vivim en una societat on només es fa referència a models heterosexuals, i els homosexuals són silenciats o menyspreats. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 15)

a.2. Consecuencias de la invisibilidad y silenciamiento de identidades no heterosexuales.

A partir de las guías analizadas se desglosan las siguientes consecuencias de la invisibilidad y silenciamiento de identidades no heteronormativas:

- La invisibilidad y silenciamiento de la diversidad afectiva y sexual provoca una carencia de fuentes de información y apoyo.

Ningú no li explica què li passa, com es diu el que ella sent, on hi ha més gent com ella... Ningú no li fa veure que hi ha diferents orientacions afectivo-sexuals i que totes són igual de vàlides. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

- También origina una falta de referentes positivos que faciliten la construcción de una identidad sexual no hetero.

Alumnes sense cap referència positiva ni cap model proper amb el qual poder-se identificar. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

- El hecho de que las identidades sexuales no heteronormativas se encuentren invisibilizadas, pueden provocar en estas subjetividades: dudas, interrogantes, e incluso miedo a ser diferente y a no conocer gente que se encuentre en la misma situación

Els dubtes, els interrogants i la por a ser diferent i a no conèixer gent com ella o ell... (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.14)

- Esta falta de referentes positivos conlleva a su vez a situaciones de soledad y anonimato, a vivir el proceso de identidad personal por parte de muchos/as adolescentes a escondidas. Además de intentar pasar desapercibidas/os en las aulas.

*Molts adolescents viuen el procés d'identitat personal amagats. Molts descobreixen la seva orientació sexual en l'anonimat i la soledat. Moltes persones a classe passen **desapercebudes**,...* (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

- En el mismo sentido, pueden originar dificultades en el desarrollo de la persona, sentirse como un ser único y “antinatural”.

*L'alumne que comença a ser conscient que l'orientació del seu desig no coincideix amb l'establerta per defecte per la societat actual pot viure diferents situacions que poden **danyar el seu desenvolupament personal**...*

*... pensar que la seva situació és única o fins i tot **antinatural** al no conèixer altres possibles opcions o formes de viure la seva sexualitat i afectivitat.*

(GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 4)

- Además de la posibilidad que aparezcan dificultades en el desarrollo de la persona, se pueden dar “cambios importantes en la personalidad” y, probablemente el rendimiento académico se verá afectado de manera negativa.

Els dubtes, els interrogants i la por a ser diferent i a no conèixer gent com ella o ell poden provocar canvis importants en la personalitat de l'adolescent i, possiblement, també afectaran negativament el seu rendiment acadèmic.

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.14)

a.3. Invisibilidad de identidades no heterosexuales, pero existentes.

Siguiendo el material de las guías, el hecho que se invisibilicen, silencien o menosprecien otras identidades sexuales no hetero, no puede negar la existencia de las mismas.

Aquesta guia pretén posar de manifest la necessitat d'atendre una altra diversitat, de vegades invisible, però que també forma part de la realitat de les nostres aules: la diversitat afectiva i sexual. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

b) Presunción de la heterosexualidad.

A través del corpus, la presunción de la heterosexualidad como la única y verdadera forma de opción sexual es otro de los efectos que el discurso heteronormativo se ha encargado de transmitir. Los centros educativos no han podido quedar impermeables a él. A través del encubrimiento o silenciamiento de otras preferencias sexuales se consigue perpetuarlo.

Avui dia, en alguns centres es treballa, amb l'alumnat, la sexualitat de manera oberta, tot i que, en general, no es parla d'afectivitat, ni es mostra la diversitat en l'orientació sexual. Aquest silenci estableix la heterosexualitat com a sexualitat normativa i porta a creure que tothom és heterosexual;... (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d'ESO)”, p.5)

Este efecto del discurso heterosexual, la presunción de lo hetero como única vía de relación sexual, aparece en otro momento del corpus, para explicitar que conlleva unas consecuencias, por ejemplo la exclusión.

...és un silenci permissiu amb els insults i les injúries vers l'homosexualitat i segueix abocant els estudiants gais, lesbianes, bisexuals, transsexuals i aquells que es qüestionen la seva sexualitat a l'exclusió. Una presumpció d'heterosexualitat que pot fer molt de mal als adolescents lgbtq. (GUÍA: "Introducció a la diversitat afectiva i sexual", p. 15)

c) Lenguaje, reflejos del discurso heteronormativo. Contaminación.

En este apartado se mostrará cómo a pesar de que en las guías no se pretenda reproducir el discursos heteronormativo, éste acaba calando en algunos términos del lenguaje utilizado.

A través del lenguaje y las formas de referencia y nominación organizamos y construimos el mundo que nos rodea. Las palabras que utilizamos para referirnos a las cosas o acontecimientos pueden ser diversas y no son neutras. Cada uno de estos términos va acompañado por unas connotaciones, que difieren sustancialmente. El discurso heteronormativo inunda al lenguaje creando construcciones que le convengan a él, en detrimento de otras que lo atacarían. La influencia es tal, que en incluso en estas guías que están dirigidas y "concienciadas" con una diversidad afectiva sexual, se puede desprender de su lectura algunos matices contaminados.

c.1. Diferentes.

Según el Diccionario de la real academia española se entiende por "diferente": diverso, distinto. Por "distinto": que no es lo mismo, que tiene realidad o existencia diferente de aquello otro de que se trata. Y por "diverso": primero se define como de distinta naturaleza, especie, número, forma, etc.; después como desemejante; y por último como varios, muchos. Por lo tanto la utilización de este término es problemático según su contexto textual y social. Por ejemplo en el siguiente fragmento de texto se muestran ejemplos de la utilización del término diferente como diverso.

*Els professionals de l'educació tenim un paper important i decisiu a l'hora de fer avançar l'escola cap a les **diferents** realitats, a l'hora d'educar persones més tolerants i respectuoses amb les diferències, donant informació sobre les*

diferents maneres d'estimar, els diferents models de família, els recursos existents, etc. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

Pero sin embargo, en el siguiente fragmento la concepción de diferente hace alusión a distinto, que no es lo mismo, que tiene realidad o existencia diferente de aquello otro de que se trata. ¿Y qué es aquello otro de que se “trata”? ¿La heterosexualidad como norma que tiñe de diferente a todo aquello que no sigue sus rígidas reglas de normalidad? Si esta connotación o asociación de ideas no se encuentra muy desencaminada, se estaría contribuyendo a la legitimización del estatus del discurso dominante a través del conocimiento construido en estas guías. Sería éste, el utilizado como punto de partida de comparación, todos los demás dependerían de él.

Els dubtes, els interrogants i la por a ser diferent i a no conèixer gent com ella o ell poden provocar canvis importants en la personalitat de l'adolescent i, possiblement, també afectaran negativament el seu rendiment acadèmic.

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.14)

c.2. Tolerancia.

Si observamos la definición de “tolerancia” dentro del Diccionario de la real academia española dice así: Acción y efecto de tolerar. Veremos que también éste es un término que presenta sus controversias para ser utilizado en este contexto de unidades o guías dirigidas a trabajar la diversidad afectiva y sexual. Ya que si después definimos “tolerar” según el diccionario, tenemos: 1. Sufrir, llevar con paciencia. 2. Permitir algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente. 3. Resistir, soportar, especialmente un alimento, o una medicina. Es decir, se podría interpretar que si tolero algo, el simple hecho me conlleva sufrimiento y requiere de paciencia, o aún peor, que “estoy permitiendo algo que no es lícito, además sin tener que explicitarlo, y presupongo que esta posición tomada es posible, ya que parto de un lugar privilegiado, el heterosexual, que me permite tolerar a otros/as”.

Aquestes necessitats concretes dels adolescents gbtq van paral·leles a la necessitat d'educar en valors a tot l'alumnat, treballant el respecte i la

tolerància cap a les llibertats individuals i, en aquest cas concret, la llibertat d'estimar. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

c. 3. Orientación.

La palabra orientación utilizada en referencia a las formas posibles de relacionarse sexualmente refleja la herencia biologista que la intentaba explicar (evidentemente solo se buscaban y buscan las causas de la homosexualidad, bisexualidad, etc., la heterosexualidad es algo “natural que no hace falta ser estudiado”). “Orientación” significa posición o dirección de algo respecto a un punto cardinal. Es decir, un número de direcciones predeterminado y limitado. En cambio otras palabras que se pueden utilizar para hacer referencia a las formas posibles de relacionarse sexualmente, como por ejemplo “preferencia y/u opción” sexual denotan la posibilidad de elección y libertad para hacerlo, la cual además no tiene por qué resultar inamovible e invariable en el tiempo. A pesar de esto, el término orientación es el utilizado por el material analizado.

*... Ningú no li fa veure que hi ha diferents **orientacions** afectivo-sexuals i que totes són igual de vàlides.* (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

c.4. Diversidad sexual concebida como “un todo”, denominada como grupo minoritario y en comparación con otros.

A través del corpus, la diversidad sexual es denominada como un “grupo minoritario” o “minoría”, por lo tanto se parte de la existencia de uno que es “mayoritario” o la “mayoría”, que se interpreta que sería el heterosexual, volviendo a aparecer como el grupo origen de comparación, el normativo y deseado, con el que se tienen que comparar al resto de “grupos”.

En diferentes momentos de la guía “*Treball amb famílies*” encontramos los siguientes fragmentos cuestionables según lo anterior comentado:

- La diversidad sexual denominada como minoría en comparación con la mayoría.

La convivència pacífica entre les majories i les minories, la llibertat a l'hora de triar com viure l'afectivitat i la sexualitat, el respecte a les diferents tipologies de famílies... són aspectes importants en la socialització de tots i totes.

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

- Diversidad sexual denominada como grupo minoritario en comparación con otros grupos minoritarios. Esta estrategia es utilizada como justificación para introducir en la educación, la diversidad afectiva-sexual.

No hi ha cap dubte que els centres escolars actuals estan plens de diversitat: religiosa, cultural, lingüística... diversitats més o menys visibles que es tenen en compte a l'hora de plantejar objectius, seleccionar material o elaborar el discurs. Aquesta guia pretén posar de manifest la necessitat d'atendre una altra diversitat, de vegades invisible, però que també forma part de la realitat de les nostres aules: la diversitat afectiva i sexual. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

- La diversidad sexual concebida como una minoría más, pero con características diferenciadoras de éstas.

Una diferència important de la minoria glbt respecte les altres minories es que aquesta no compta amb l'ajuda i el suport de la família. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

Otro aspecto criticable que no hace tambalear los cimientos del discurso heterosexual, pero que sin embargo aparece en el material analizado, es que además se contribuye a la existencia de la representación de un conjunto homogeneizado de personas e identidades que tendería a la difuminación de las diversas experiencias vitales. Como proyecto político integracionista resultaría válido, pero como cuestionamiento del régimen heterosexual presenta reticencias.

Dret a tenir models positius, tant en persona com en el currículum; dret a una informació exacta sobre si mateixos/es, sense prejudicis, formulada per adults

preparats que no tan sols informin als i les estudiants lgbtq sinó que els/les recolzin. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.3 y en las otras tres guías, al principio de cada una de ellas)

d) El proceso de estigmatización y su relación con otros fenómenos sociales.

Según el corpus, otro de los efectos del discurso heterosexista que influye en la construcción y formación de identidades sexuales no hetero (aunque en los fragmentos solo existen ejemplos del etiquetaje negativo de personas con preferencia homosexual), es el proceso de estigmatización y la relación de éste con otros fenómenos sociales.

Estos son algunos de los estigmas o clichés que sirven para denominar a personas con preferencias homosexuales que aparecen en las guías.

Molts adolescents viuen el procés d'identitat personal amagats. Molts descobreixen la seva orientació sexual en l'anonimat i la soledat. Moltes persones a classe passen desapercebudes, i en el pitjor dels casos, viuen la seva escolaritat obligatòria amb la etiqueta penjada de “marica” o “tortillera”. Alumnes sense cap referència positiva ni cap model proper amb el qual poder-se identificar. Alumnes que moltes vegades no veuen, per part del professorat, cap resposta contundent cap a la injúria homòfoba ni cap actitud sensible cap a la realitat que estan vivint. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

Se reiteran.

Aquestes qüestions de gènere es confonen amb l'orientació sexual i se'ls titlla de “maricons” o “tortillers”. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.14)

d.1. Esteriotipos negativos.

Siguiendo el material analizado, resultante de este proceso de estigmatización se construyen toda una serie de esteriotipos negativos sobre las personas con preferencias homosexuales.

Afirmacions com:

- *Els gais i les lesbianes són fàcilment identificables,*
- *Les lesbianes són poc femenines,*
- *Tots els efeminats són gais,*
- *A les parelles homosexuals una persona fa d'home i una altra de dona. (GUÍA “Treball amb famílies (Guia “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.9)*

d.2. Actitudes negativas. Reflejos de homofobia y transfobia social.

También aparecen actitudes negativas en la sociedad reflejos de la homofobia y transfobia existentes, otras consecuencias de este proceso de estigmatización regido por el discurso heterosexista, tal y como muestran las guías. Por ejemplo:

- Rechazo social.

...són rebutjats pel fet de no comportar-se en societat com, en teoria, ho havien de fer pel fet de ser dones o homes. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.14)

- Insultos y discriminaciones sociales.

*No es poden permetre **insults i discriminacions** per qüestió d'orientació sexual o comportament social respecte el gènere. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.14)*

- Además de rechazo también se producen burlas hacia identidades no heterosexuales.

*Més aviat pateixen **rebuig i burles** en molts casos i això pot dificultar el ple desenvolupament de la seva personalitat. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 15)*

- Ausencia de apoyo. En este caso la ausencia de apoyo también aparecen reflejadas, pero no ya como una falta de referentes o elementos que permitan la construcción de su identidad, sino como una falta de apoyo hacia las personas que se encuentran en situación de discriminación, y ausencia de actitudes para intentar eliminarla.

*Alumnes que moltes vegades no veuen, per part del professorat, **cap resposta contundent cap a la injúria homòfoba ni cap actitud sensible cap a la realitat que estan vivint.** (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)*

*e) **Construcción de otras identidades sexuales en términos patológicos o de representaciones negativas, como vicios, conductas depravadas, conductas censurables, de malas intenciones,....***

En los tres primeros fragmentos utilizados a continuación como citas, aparece como en las guías se critica esta construcción de identidades no hetero en términos negativos o como si se trataran de una patología o fueran más propensas a relacionarse con cierto tipo de enfermedades. Pero sin embargo, contradictoriamente, en el último fragmento, se puede interpretar una reproducción negativa de la construcción de estas identidades por parte del propio material de dichas guías, aunque no haya sido ésta la intención.

Según el corpus:

- La representación social asociada a la homosexualidad como algo negativo y extraño todavía existe presente. Incluso se intenta buscar un culpable para esa situación.

*Una pregunta que potser es faran els pares d'un/a adolescent gai o lesbiana és quin és l'origen de l'homosexualitat de la seva filla o fill. Si per a la família **l'homosexualitat és una cosa aliena o negativa**, no faran la pregunta per simple curiositat, sinó que les seves motivacions seran de l'estil “**volem saber si***

és culpa nostra o ja venia d'abans". (GUÍA "Treball amb famílies (guia per al professorat)", p.5)

- A partir de la pandèmia, la associació de certes formes de relacionar-se sexualment quedaren associades a una hipotètica major probabilitat de contraer determinades malalties venèrees. Les huellas de esta falsa associació encara se poden rastrejar.

Els gais, lesbianes, bisexuals i transsexuals, pel fet de ser-ho, no tenen major o menor possibilitat de contraure certes malalties. (GUÍA: "Introducció a la diversitat afectiva i sexual", p. 15).

- A través de les diverses teories que intenten buscar les "causes de la homosexualitat", trobem en totes elles un cert determinisme, ja sea biològic o cultural. Encara actualment està disminuint les representacions de la homosexualitat com a malaltia o com a vici (una conducta depravada i censurable), encara persisteix en alguns sectors de la societat.

*Finalment, hi ha qui pensa que l'homosexualitat és una combinació d'elements de diferents teories i que en cada persona homosexual, l'origen de la seva homosexualitat és diferent. Però feta la llei, feta la trampa: si resulta que el fet que t'agradi la cervesa és **genètic**, et diran que és **una malaltia**; si resulta que és **cultural**, et diran que és **un vici**. En qualsevol cas, no és mala idea "beure amb responsabilitat".* (GUÍA "Treball amb famílies (guia per al professorat)", p.5)

Pero, resulta criticable certa construcció que també apareix en estes guies i que més que qüestionar, contribueix amb esta idea de conducta viciosa i depravada. Se pot arribar a interpretar esta idea si s'utilitza la paraula "tots/as" per referir-se a què preferència sexual se pot tenir.

La preferència sexual, per molt que nos hem intentat fer créixer, no és una opció única, estable en el temps ni inmutable. Com altres elements de les nostres subjectivitats són construccions en continu desenvolupament, processos de canvis i incongruències entre ells. Així, el fet de que se hagi pogut tenir preferències sexuals cap a persones amb la mateixa parafernalia d'òrgans genitals, i en altres

momentos, también con personas que no tuvieran esta misma parafernalia, no significa que te atraigan “todas las personas” en general. ¿A que hará referencia este “todos/as”? ¿Atracción hacia hombres, mujeres, intersexuales, transgéneros, transexuales femeninos o masculinos, y todas aquellas personas no clasificadas aún, pero que no entran dentro del modelo heteronormativo? La opción de utilizar “tothom” para expresar una preferencia bisexual quizás no contribuya positivamente con la intención de eliminar la representación negativa de identidades no hetero.

*...i una altra l'atracció que sentim cap als altres (ens atrauen els homes? Les dones? **Tothom?** No ho tenim clar?). (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.8)*

Dentro de este apartado, de *construcción social y la reproducción del discurso de la heterosexualidad normativa*, hemos visto los efectos y consecuencias del mismo. Por un lado nos han brindado esta posibilidad la lectura directa de las guías, por así decirlo, y por el otro, lo hemos conseguido a través de un análisis más detallado e interpretativo, llegando a observar lo complicado que es deshacerse de este discurso heterosexual y observando cómo a través del lenguaje, por ejemplo, sigue colándose disfrazado, incluso en estos tipos de material. Hemos detallado los efectos y consecuencias del discurso heterosexual, tales como: la invisibilidad y silenciamiento de identidades no hetero; la presunción de la heterosexualidad normativa y sus repercusiones, los reflejos palpables en el lenguaje que compartimos del pensamiento heterocentrado y que se han infiltrado en estas guías; los procesos de estigmatización y la relación de éstos con otros fenómenos sociales; y por último, la construcción en términos negativos o patológicos de todas aquellas identidades que no se acoplan a las rígidas normas heterosexuales.

1.2. Discurso de la diversidad afectiva y sexual.

Muy relacionado a las influencias del discurso heteronormativo, y atravesado por ende por el criterio de normalidad, se encuentra el discurso de la diversidad afectiva y sexual predominante en la actualidad. Como hemos comentados en otros apartados de este trabajo, los discursos se encuentran interconectados, la intertextualidad es la principal característica. A partir de la lectura del corpus se puede apreciar dicha característica.

La inmensa mayoría de este apartado supondrá una crítica al material analizado y la construcción a cerca de la diversidad afectiva y sexual que aparece en el.

a) Concepto, construcción y representación social del discurso de la diversidad afectiva y sexual. Críticas.

La conceptualización, representación y construcción de la diversidad afectiva y sexual predominante en las guías analizadas es presentada en torno a unos constructos determinados, que veremos seguidamente, los cuales se encuentran impregnados por matices del discurso heterosexista, y por consiguiente pasaremos a criticar.

a.1. Representación o construcción de la diversidad afectivo-sexual en comparación con otras diversidades.

Una representación o construcción social compartida a cerca de la diversidad sexual presente en las guías, es aquella que tiende a compararla con otras diversidades por cuestiones religiosas, culturales, económicas, sociales, ..., situándolas a todas bajo un mismo saco, o saco muy parecido, como veremos en el siguiente fragmento.

*No hi ha cap dubte que els centres escolars actuals estan plens de diversitat: religiosa, cultural, lingüística... diversitats més o menys visibles que es tenen en compte a l'hora de plantejar objectius, seleccionar material o elaborar el discurs. Aquesta guia pretén posar de manifest la necessitat d'atendre **una altra diversitat, de vegades invisible, però que també forma part de la realitat de les nostres aules: la diversitat afectiva i sexual.** (GUÍA "Treball amb famílies (guia per al professorat)", p.4)*

Aquí, a pesar de que se intenta comparar la diversidad sexual a otras diversidades, cabe destacar que solo se toma a la homosexualidad como representación de dicha diversidad.

*Des de l'associació Inclou plantejem la premissa que **l'homosexualitat no és un problema sinó una oportunitat educativa per a tothom, de la mateixa manera que ho són el racisme o la igualtat entre homes i dones, perquè tothom pot***

aprendre de la diferència i de la diversitat. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d’ESO)”, p.4)

a.2. Representación o construcción social de la diversidad afectivo-sexual como una “orientación” sexual minoritaria.

Otra de las representaciones existentes es aquella que limita la diversidad a una “orientación sexual minoritaria”, con las connotaciones que tiene esta conceptualización como hemos visto anteriormente.

Els professionals de l’educació han de ser conscients de la diversitat afectiva i sexual de la nostra societat i de les aules dels instituts. Han de saber que tenir una orientació sexual minoritària pot suposar dificultats en el desenvolupament de la persona, en la seva autoestima i autoconcepte, en la relació amb els altres i en el rendiment acadèmic; sovint a causa de l’homofòbia social, la manca de referents positius, els insults com a primera i única informació sobre l’homosexualitat.

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

a.3. Representación o construcción de la diversidad afectivo-sexual en términos exclusivamente de homosexualidad.

En reiteradas ocasiones, a través de la lectura del material seleccionado, se engloba o queda representada la diversidad sexual únicamente en términos de homosexualidad, como ya hemos adelantado hace poco. A continuación se presentan cuatro fragmentos que lo ejemplifican con claridad:

Aquesta guia parteix d’aquesta idea: presentar la realitat de la diversitat afectiva i sexual i exposar la situació de les persones que mantenen relacions amb persones del seu mateix sexe en diferents contextos i entorns de la societat actual. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d’ESO)”, p.6)

Una persona gai o lesbiana moltes vegades és invisible per a la societat i per a la seva família. Ningú no li explica què li passa, com es diu el que ella sent, on hi ha més gent com ella... Ningú no li fa veure que hi ha diferents orientacions

afectivo-sexuals i que totes són igual de vàlides. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

Una pregunta que potser es faran els pares d'un/a adolescent gai o lesbiana és quin és l'origen de l'homosexualitat de la seva filla o fill. Si per a la família l'homosexualitat és una cosa aliena o negativa, no faran la pregunta per simple curiositat, sinó que les seves motivacions seran de l'estil “volem saber si és culpa nostra o ja venia d'abans”. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.5)

*Cal insistir que l'homosexualitat, malgrat el seu nom, no fa referència exclusivament a qüestions sexuals sinó també a afectes i sentiments. D'aquí, per exemple, que aquesta unitat didàctica faci referència **al concepte de «diversitat afectiva i sexual» per remarcar l'amplitud de l'homosexualitat com a part integral d'una persona que va més enllà d'allò que és purament sexual. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 6)***

a.4. Representación o construcción social de la diversidad afectivo-sexual en términos de homosexualidad, heterosexualidad, lesbianismo y transexualidad.

Otra de las construcciones de la diversidad sexual y afectiva presente en las guías, aunque no de manera tan abundante como la anterior, amplía su conceptualización, y conciben la diversidad en términos de homosexualidad, heterosexualidad, bisexualidad y transexualidad. No sería representativa de la multitud de identidades sexuales, pero al menos no se limita a una representación exclusivamente en términos de homosexualidad como en los casos anteriores.

De todas formas se observa en este primer caso una distinción llevada a cabo entre el concepto de homosexualidad, como preferencia sexual hacia personas del mismo sexo-género, el “masculino”; y la utilización del concepto “lesbianismo”, como preferencia sexual hacia personas del mismo sexo-género, el “femenino”. Como si el término homosexualidad solo hiciera referencia a una preferencia hacia personas del mismo sexo-género masculino.

Concepte d'homosexualitat, heterosexualitat, bisexualidad, lesbianisme i transsexualitat. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 6)

En este siguiente fragmento, por el contrario, la distinción anterior no aparece.

És evident que a la societat actual les relacions entre persones del mateix sexe, es viuen de maneres molt diferents en funció del context social, familiar, educatiu, etc. L'homosexualitat forma part de la diversitat de la sexualitat, de la mateixa manera que en formen part l'heterosexualitat, la transsexualitat i la bisexualitat. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d'ESO)”, p.6).

b) Algunas críticas a la construcción de las formas de sexualidad como:

Se desglosan también diversas construcciones a cerca de las formas de sexualidad, o mejor dicho, de las preferencias sexuales a la hora de relacionarse sexualmente, valga la redundancia. La primera de las cuales será cuestionada por sus influencias de discursos dominantes y normativos como el discurso de la sexualidad “normal”. Por el contrario, las otras tres construcciones que proporcionan las guías, escapan a dichas influencias.

b.1. Seguridad en preferencias.

La preferencia sexual se construye en este fragmento como un elemento que tiene que ser seguro, no puede dar cambia a ambigüedades o cambios (solo al principio de la vida sexual pueden ser permitidas, y solo en algunos sectores). Este aspecto refleja influencias del discurso sexual “normal”, el cual defiende la estabilidad en las preferencias sexual a lo largo de toda la vida.

Podem plantejar-li les següents qüestions: Si està segur/a del que sent, de la seva orientació sexual. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.15)

b.2. Como una opción personal.

Aquí en cambio la preferencia sexual se construye como una opción personal, no conllevando como en el caso anterior una estabilidad e inmutabilidad.

Entendre la vivència de la sexualitat com una opció personal i en conseqüència respectar les diversitat afectiva i sexual. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 5)

b.3. Amplia y llena de matices.

La vivencia sexual es considerada como amplia y repleta de matices, todos respetables, otra de las construcciones que se aprecian en las guías.

Comprendre que la vivència de la sexualitat i l'afectivitat és àmplia i plena de matisos tots perfectament respectables. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 5)

b.4. Otras formas de vivirla.

Relacionada con la construcción de la sexualidad como opción o elección personal, se encuentra ésta que la concibe como otra forma posible de vivirla.

Conèixer que l'homosexualitat i la bisexualitat són altres formes de viure la sexualitat humana. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 5)

c) Tres dimensiones (preferencia sexual, identidad sexual, expresión sexual). Críticas.

Del análisis del corpus se desgaja como a la hora de tratar la diversidad afectiva y sexual se hace referencia a varias dimensiones: la preferencia sexual, la identidad sexual y la expresión sexual, y son tratadas de manera independiente, razón para cuestionar esta construcción, ya que todas estas dimensiones se encuentran interrelacionadas y tratarlas por separado empobrece su conceptualización. Además se observa como las

dimensiones nombradas, son utilizadas para crear nuevas categorizaciones estables y normalizadoras en cuanto a las identidades sexuales.

Cadascun dels aspectes anteriors són totalment independents, encara que en una majoria de persones solen apuntar tots ells en la mateixa direcció més o menys. Per exemple: pot donar-se el cas d'una persona nascuda amb genitals de femella que s'identifiqui com a dona (identitat de gènere femenina) però a qui li agradin les noies (orientació sexual homosexual) i el rol de gènere de la qual sigui més aviat masculí (li agradi vestir-se amb pantalons, pèl curt...). Ens trobarem aleshores davant d'una dona lesbiana d'aspecte masculí. Un cas diferent fora el d'una persona nascuda amb genitals masculins, la identitat de gènere de la qual sigui femenina (s'identifica com a dona) i que se senti atreta pels nois (orientació heterosexual). Ens trobem davant d'una dona transsexual heterosexual. Com es pot veure, hi ha moltes possibilitats, encara que algunes són més comunes que altres. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 14)

En el siguiente fragmento se recalca la distinción entre “orientación sexual” e identidad de género.

Fomentar el respecte cap a tot tipus de persones, independentment de la seva orientació sexual/afectiva o de la seva identitat de gènere. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 5)

Se reitera la diferenciación anterior.

Diferenciació entre identitat de gènere i orientació sexual. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 13)

En este otro fragmento, la independencia entre preferencia sexual e identidad sirve como reclamo de igualdad. Además se observa una incongruencia, si la “pluma” no es exclusiva de una preferencia sexual como aparece en el fragmento, podríamos señalar que también existe la “pluma heterosexual”, ese código compartido ya sea el masculino o el femenino. Pero en la última oración de esta cita se comenta que es un *ritual de*

complicidad y venganza, quedando fuera la inclusión de la “pluma hetero”, la cual no se tendría que vengar de nada, porque nunca se ha visto cuestionada ni discriminada.

Com és un homosexual o un bisexual? Excepte per la seva orientació afectiva i sexual, no hi ha res que distingeixi un homosexual o un bisexual d'un heterosexual. El fet de tenir «ploma» no és comú en tots els gais i lesbianes ni tampoc exclusiu d'una determinada orientació sexual. La ploma és un ritual de complicitat i venjança, un codi compartit. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 14)

d) Binomio heterosexualidad-homosexualidad dentro de la diversidad afectiva-sexual. Cuestionamiento de la homosexualidad como componente principal para el trabajo de la diversidad sexual-afectiva.

Ya hemos visto como a la hora de trabajar o hacer referencia a la diversidad afectiva y sexual, se filtra la utilización de la homosexualidad como principal elemento, o incluso único. Como si fuera la única identidad sexual distinta de la heterosexual, y adquiere el carácter de representante de la multitud de identidades sexuales que existen. “Gracias” a los movimientos sociales que aparecieron, acompañados por el discurso integracionista y asimilacionista de los colectivos de gais y lesbianas, en algunos países se ha comenzado desde hace varias décadas, el proceso de “normalización” e “integración” al régimen heteronormativo y sexista por parte de personas con preferencias homosexuales. Aparece así la imagen de dos únicas formas de sexualidad posibles, teniendo en cuenta que la homosexual es la subordinada y se encuentra definida por los límites negativos de la heterosexual. Este binomio representa una construcción dicotómica y polarizada más, típica del pensamiento occidental. Y se ve desprendida a través de la lectura de las guías, donde frecuentemente se hace hincapié en una educación de la diversidad sexual, cuando el principal objetivo es trabajar la homosexualidad y erradicar la homofobia exclusivamente, dejando fuera muchas identidades sexuales y tipos de discriminaciones. No es un hecho aislado, se repite en varias de las guías en más de una ocasión.

En este fragmento, en un primer momento se comenta que la problemática asociada a la homosexualidad para ser comprendida, además de tener en cuenta los elementos

básicos, tiene que considerar las dificultades por las que pasan personas homosexuales, lesbianas y transexuales en general, y las/os adolescentes en particular.

Como en el otro fragmento anterior, se utiliza el término “homosexual” para la concepción de “gay” dentro del cual las “lesbianas” no entran. Pero lo resulta más interesante resaltar es cómo primero se habla de la problemática de la homosexualidad, y después se comenta que para entenderla hay que considerar las dificultades de personas transexuales también.

Sensibilització. La comprensió de la problemàtica associada a l'homosexualitat no passa només per conèixer els conceptes bàsics sinó per apreciar les dificultats que les persones homosexuals, lesbianes i transsexuals en general, i els/les adolescents en particular, han de passar. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 7)

La homosexualidad es una oportunidad educativa para todas y todos, ¿pero no lo sería aún más la educación en la diversidad afectiva y sexual entendida como una multitud de identidades sexuales?

Des de l'associació Inclou plantejem la premissa que l'homosexualitat no és un problema sinó una oportunitat educativa per a tothom, de la mateixa manera que ho són el racisme o la igualtat entre homes i dones, perquè tothom pot aprendre de la diferència i de la diversitat. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d'ESO)”, p.4)

Se utilizan muchos ejemplos a lo largo de las guías que solo ilustran la posibilidad, en este caso de tener un/a hijo/a homosexual.

També podem oferir-nos com a primers confidents davant del xoc que puposa per a algunes famílies saber que el seu fill és gai o lesbiana. Hem de tenir en compte que, per la família, l'acceptació de l'homosexualitat d'un fill o filla és un procés que comporta temps i requereix informació. Moltes vegades quan una família s'adona que té un fill gai o una filla lesbiana passa per tot un procés de dol. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.15)

O esta cita de la guía “Introducció a la diversidad...” que marca la ampliación del concepto homosexualidad y fomento de posturas críticas delante de actitudes homófonas como objetivo.

Ampliació del concepte d’homosexualitat en el seu vessant afectiu i social.

Foment de postures crítiques cap a actituds homòfobes. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 6)

O las temáticas sobre transexualidad, intersexualidad, feminismo, etc., no son nombradas en aquellos libros utilizados como recurso disponible a las bibliotecas de los centros de enseñanza para que todos/as los/as miembros de la comunidad educativa puedan acceder a ellos, pero la gay y la lésbica en cambio sí.

...aquest recurs educatiu del centre per oferir llibres de temàtica gai i lèsbica.

El fet que estiguin a la biblioteca del centre i que tothom hi pugui accedir suposa apropar la realitat glbt a totes les persones interessades, facilitar-los la informació. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.13)

En insistidas ocasiones se hace referencia a los actos homófobos y la necesidad de erradicarlos. Cuando existen muchas más formas de discriminaciones por cuestiones sexuales que no se atañen al modelo heteronormativo.

Aquí se defiende el derecho a una educación sin homofobia.

Dret a una educació lliure d’homofòbia i de discriminació. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.3)

En este caso se ejemplifica las situaciones discriminatorias a causa de la homofobia que pueden pasar alumnos/as con preferencias homosexuales, como lo es la injuria.

... Alumnes que moltes vegades no veuen, per part del professorat, cap resposta contundent cap a la injúria homòfoba ni cap actitud sensible cap a la realitat que estan vivint. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

O en este otro caso, como los son los insultos.

...; sovint a causa de l'homofòbia social, la manca de referents positius, els insults com a primera i única informació sobre l'homosexualitat. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

O diferentes tipos de referencias homófobas.

... És per això que hem de garantir la plena discussió d'aquests temes de forma oberta i respectuosa i **eliminar referències homòfobes**. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 16)

Queda bastante reflejado con todas estas citas anteriores como el binomio heterosexualidad-homosexualidad atraviesa el concepto actual de diversidad afectiva y sexual. Esta influencia logocentrista aparece reiteradamente en las guías y no contribuye en absoluto al cuestionamiento del régimen heterocentrado. Como tampoco lo hace la representación que se lleva a cabo de la diversidad en el material analizado, ni tampoco el trato independiente de preferencia sexual, identidad sexual y expresión sexual.

1.3. El sistema sexo-género.

A pesar de que el sistema sexo-género sería, en cierto modo el origen o punto de partida a través del cual aparece o se basa y se mantiene el discurso heterosexista, en cuanto al análisis del corpus, se ha creído conveniente introducirlo dentro de este eje principal de exploración. Éstos son dos más de los contextos discursivos que se encuentran interrelacionados e interconectados, ya que la principal herramienta que utiliza el discurso heterosexual para su mantenimiento y perpetuación es el sistema sexo-género. Y su vez éste se encuentra apoyado por el régimen heteronormativo.

El análisis del corpus visibiliza incongruencias en las definiciones que se proporcionan en las guías en referencia a todo el entramado del sistema sexo-género, de la misma manera que se observa una perpetuación de las categorías sexo y género como dicotómicas y correspondientes entre ellas, además de la creación de nuevas categorías estáticas. Las influencias del sistema sexo-género y del pensamiento logocéntrico han sido tan fuertes que se han vuelto a infiltrar como veremos en el siguiente apartado.

a) Definiciones (incongruencias), perpetuación de las categorías sexo y género como dicotómicas, y nuevas categorías.

- Según esta parte del corpus, existen unas categorías en cuanto a la sexualidad humana, y resultan independientes entre ellas, encubriendo la situación interrelacional y dependiente de la que se encuentran en realidad.

Les variables sexe, gènere i orientació són independents. En la realitat es donen totes les combinacions. Hi ha un altre aspecte de la sexualitat que també cal tenir en compte: les pràctiques sexuals que cadascú (individualment) preferim dur a terme durant una relació sexual. Aquesta seria una altra variable independent.

QUÈ TINC (sexe biològic)

QUI SÓC (identitat de gènere)

COM ACTUO (rol de gènere)

QUI M'AGRADA (orientació sexual)

QUÈ M'AGRADA (pràctiques)

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.7)

- Aparecen una serie de definiciones, en principio, como aclaraciones a cerca de las diversas formas de sexualidad en la guía “Treball amb famílies”. Pero con esta clasificación y etiquetaje (aunque reciba un pequeño aumento numérico respecto a épocas anteriores), se acotan las posibilidades de legitimización de otras identidades sexuales que no se atienden a estos nuevos parámetros, por lo que se sigue categorizando y encarcelando bajo el régimen heterosexual, en lugar de cuestionarlo.

Además se observa como se utilizan “confusamente” conceptos de sexo, género, “orientación” sexual, etc.

Dentro de estas aclaraciones no se define a una persona con preferencias heterosexuales, como veremos seguidamente. La categoría género resulta “intocable”, continúa la presentación en términos binarios opuestos.

Aclariments:

- **Gai: Home homosexual**
- **Lesbiana: Dona homosexual**

- **Intersexual:** en néixer té genitals mixtos (per exemple, ovaris i penis) o no totalment definits. Abans se'n deia hermafrodita.
 - **Bisexual:** l'atrauen tant les persones del seu **mateix gènere**, com les de l'altre i no necessàriament **alhora**.
 - **Transsexual:** persona en què la identitat de gènere i el sexe biològic no coincideixin (independentment dels seus genitals).
 - **Transvestit:** persona a qui li agrada vestir-se amb roba del gènere **oposat**.
- (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.6)

- En la siguiente tabla se aprecia la descripción y categorización a la que se somete la construcción del conocimiento referido a la diversidad afectiva sexual que se desprende del corpus.

Además de las características nombradas en el comentario anterior, también vale la pena resaltar la organización que se realiza de las conceptualizaciones en cuanto a género, rol de género, identidad de género y orientación sexual, en especial por la que se hace en referencia a transgénero y transexual. Otro aspecto a resaltar es la correspondencia entre los elementos “tradicionales” de la categoría sexo con respectivos elementos de la categoría género. Las definiciones del fragmento anterior dicen que un “Bisexual es una persona que le atraen las de su mismo *género*, como las del otro”, en cambio en el cuadro siguiente aparece como que les gustan “personas del mismo *sexo*”, cuando además, para definir heterosexuales (aquí sí incluidos) y homosexuales utilizan indistintamente *género o sexo*.

CADENA SIMBÒLICA

<i>SEXE</i>	<i>QUINS ÒRGANS TINC?</i>	<i>OVARIS</i>	<i>FEMELLA</i>	<i>INTERSEXUAL</i>
		<i>VAGINA</i>		
		<i>TESTICLES</i>	<i>MASCLE</i>	
		<i>PENIS</i>		

ROL DE GÈNERE	QUINES ACTITUDS ADOPTO?	JUGAR A FÚTBOL AGRESSIVITAT	MASCULÍ	TRANSGÈNERE
		JUGAR A NINES PASSIVITAT	FEMENÍ	

IDENTITAT DE GÈNERE	QUÈ SÓC? COM VISC EN SOCIETAT?	EM DIC JOAN	HOME	TRANSEXUAL
		EM DIC LAURA	DONA	

ORIENTACIÓ	QUI M'AGRADA?	PERSONES DEL MEU GÈNERE/SEXE.	HOMOSEXUAL (GAI-LESBIANA)
		PERSONES DE L'ALTRE GÈNERE/SEXE.	HETEROSEXUAL
		PERSONES DELS DOS SEXES.	BISEXUAL
		NO HO TINC CLAR.	QÜESTIONANT-SE LA SEVA SEXUALITAT

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)” Anexo 3.3., p.7)

- En los siguientes ejemplos extraídos de una de las guías del corpus se sigue apreciando incongruencias conceptuales, si antes se ha definido tres tipos de sexos según los genitales como hembra, macho o intersexual ¿cómo es que ahora se habla de sexo femenino o masculino que haría referencia al rol de género según el cuadro?

Exemples:

Sexe femení, identitat de gènere dona, orientació homosexual → dona lesbiana.

Sexe masculí, identitat de gènere dona, orientació heterosexual →dona transsexual heterosexual.

*Les estadístiques diuen que la majoria de transsexuals se senten atrets per persones **del gènere oposat** (per tant són heterosexuals). (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.8)*

Además también continuamos apreciando la concepción de la categoría género y de la categoría sexo exclusivamente en términos opuestos, tanto en el fragmento anterior como en el siguiente.

*El terme transsexualitat apareix entorn del anys cinquanta del segle XX i és un terme mèdic creat per referir-se als casos en què una persona expressa que **pertany a l'altre gènere**. És un procés pel qual algunes persones que tenen un **genotip sexual donat (XX-dona; XY-home)** saben que són membres de l'altre gènere (masculí/femení). (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.8)*

Nuevamente aparecen incrogruencias, se utiliza sexo “masculino” para hablar que es la preferencia sexual de “gais”. Teóricamente parece que se pretende decir “macho”, categoría biológica sexual, es decir, los genitales serían los que marcarían la preferencia. Pero en el caso de las “lesbianas”, el criterio sería el de género, y por eso se utiliza el término “mujeres”. Y para “bisexuales”, se comenta que es la atracción hacia ambos “sexos”, categoría sexual, pero luego aparece entre paréntesis (mujer o hombre).

És l'orientació afectiva i sexual d'una persona cap a altres del seu mateix sexe/gènere. En el cas del sexe masculí parlem de «gais» i en el de les dones, de «lesbianes». Si l'atracció fora cap a persones d'ambdós sexes, aquesta persona (sigui dona o home) seria «bisexual».

(GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 14)

En el siguiente fragmento se describe a la homosexualidad como una cuestión de preferencia sexual únicamente. Y se entiende que la transexualidad está relacionada con el género y que “la persona transexual modifica las características sexuales de su cuerpo, porque son incompatibles con su identidad de género”, entendida ésta como

masculina o femenina, y no otra diferente. Pero según el cuadro anterior, la transexualidad está relacionada con la identidad de género, y es presentada en él, si se sigue la dinámica del cuadro como en el caso de la distinción de sexos u “orientaciones”, como una tercera forma de género. Según la cita de más abajo, la persona transexual tiene clara su identidad de género, y se posiciona en uno de los dos polos diferenciados, por tanto en todo caso, el aspecto a tener en cuenta para clasificarla sería el del sexo biológico, y no ya la identidad de género, como ocurre en el cuadro.

Pero además está suposición de que las características de las personas transexuales o transgénero, entre sexo y género, son incompatibles, no puede venir más que de un lugar, el pensamiento heterocentrado y todo su artilugio bélico para mantenerlo, como es la incuestionable correspondencia sexo-género. ¿Por qué no puede ser compatible ser una mujer y biológicamente ser definido como macho? ¿O ser un hombre y ser definida por la comunidad médica al nacer como hembra?

*Teòricament l'homosexualitat és una qüestió d'orientació sexual mentre que la transsexualitat està relacionada amb el gènere: si la persona transsexual modifica les característiques sexuals del seu cos, és perquè són **incompatibles** amb la seva identitat de gènere.*

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.8)

b) Transgresiones al sistema sexo-género.

A pesar de las críticas anteriores, de la lectura de las guías se pueden desprender posibilidades de transgresión y subversión al sistema sexo-género.

- La transexualidad como visibilización del sistema sexo-género.

Como dice esta cita, aunque se ha de reconocer que en la actualidad se llevan a cabo numerosas operaciones de “reasignación genital”, existen personas que no creen necesaria esta mutilación física para llegar a ser un hombre o una mujer.

*Hi ha discussions en els col·lectius de transsexuals sobre la necessitat o no de dur a terme **operacions de reassignació genital**: alguns consideren que és un requisit imprescindible per poder parlar de verdadera transsexualitat **mentre***

que d'altres ho consideren una veritable mutilació i indiquen que es pot viure com a home amb genitals femenins o com a dona amb genitals masculins. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.8)

La transexualidad pone en tela de juicio la incesante correspondencia entre los elementos de la categoría sexo y los elementos de la categoría género, como demuestra este fragmento.

La visibilitat de la transsexualitat és interessant perquè ens fa replantejar el sistema imperant de dos sexes, dos gèneres; un sistema que deixa fora persones que no encaixen en aquest esquema. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.8)

- Las personas con preferencias homosexuales han cuestionado las rígidas convenciones del sistema sexo-género. Pero cabe también aquí realizar una crítica a pesar de esto. Lo que ocurre, como diría Wittig, es que “las lesbianas no son mujeres”, en el momento que las personas “homosexuales” no cumplen con la norma heterosexual de: identidad masculina, macho, atracción por las hembras (y no digo mujeres, la reproducción es un elemento muy importante dentro del pensamiento hetero); identidad femenina, hembra, atracción por los machos, quizás no tendrían no tendría importancia el que vieran cuestionada una supuesta masculinidad o feminidad marcada por una serie de parámetros que según el heterosexismo no cumplen.

En algun moment o altre, molts gais i lesbianes han qüestionat les convencions de gènere i han vist qüestionada la seva masculinitat o la seva feminitat. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.8)

Hemos podido apreciar como el armamento de defensa utilizado por el sistema sexo-género es difícil de vencer incluso a través de estas guías didácticas.

A continuación pasamos al segundo eje principal de análisis desprendido de la lectura y análisis del corpus seleccionado.

2. ÁMBITO EDUCATIVO. INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL.

Otro de los principales ejes temáticos que aparecen en el análisis del corpus es la incorporación de la diversidad afectiva y sexual en el ámbito educativo. A continuación, según el corpus, veremos las razones y necesidades para incorporarla y las propuestas de incorporación para centros educativos teniendo en cuenta: las personas a las que iría dirigida; las maneras de incorporarla; los recursos educativos y sus contenidos; y las valoraciones de dicha incorporación. A lo largo de este apartado no se realizarán críticas a la construcción que desprenden las guías a cerca de este tema, ya que las que se podrían explicitar, como por ejemplo: el concepto que manejan a cerca de diversidad afectiva y sexual restringido en la mayoría de los casos a personas GLTB, o el de una educación de esta diversidad que en realidad se focaliza exclusivamente en un trabajo dirigido hacia la homofobia, ya ha sido puesto en tela de juicio anteriormente. De este modo, según las guías analizadas, tenemos las justificaciones y propuestas de incorporación que veremos a continuación.

2.1. Justificaciones para incorporarla (razones y necesidades).

Seguidamente veremos las razones justificativas y las necesidades que se desprenden de la lectura del material analizado para incorporar la diversidad afectiva y sexual dentro de la educación formal, entendida ésta desde el punto de vista o construcción que se da en las guías.

a) Existencia de una realidad invisibilizada.

El hecho que se invisibilicen, silencien o menosprecien otras identidades sexuales no hetero, no puede negar la existencia de las mismas, lo cual se ve reflejado en las guías y es considerada una razón de peso para que se incorpore en las aulas la educación de la diversidad afectiva y sexual.

Aquesta guia pretén posar de manifest la necessitat d'atendre una altra diversitat, de vegades invisible, però que també forma part de la realitat de les

nostres aules: la diversitat afectiva i sexual. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

b) Ausencia en la formación o encubrimiento en diferentes materiales y áreas de conocimiento.

La ausencia en los diferentes currículums escolares de la diversidad afectiva y sexual se presenta como una de las razones justificativas. Ya sea carencia de información exacta, adecuada e “imparcial” de las contribuciones hechas por personas de preferencia no heterosexual, así como la falta de información y de modelos de referencia positivos para la construcción de las identidades sexuales no hetero. Al principio de cada una de las guías del corpus se presentaba la declaración de los derechos de los estudiantes “LGBTQ”, donde se observan las carencias comentadas.

DECLARACIÓ DE DRETS DELS ESTUDIANTS LGBTQ (LESBIANES, GAIS, BISEXUALS, TRANSSEXUALS I QUE ES QÜESTIONEN LA SEVA SEXUALITAT).

Dret a rebre informació exacta i adequada sobre l'orientació sexual en els llibres de text i en altres materials educatius.

Dret a rebre informació imparcial sobre les contribucions que han produït tot al llarg de la història les lesbianes, gais, bisexuals i transgènere en totes les àrees del coneixement, entre les quals destaquen l'art, la literatura, la ciència, els esports, la història i les ciències socials.

Dret a tenir models positius, tant en persona com en el currículum; dret a una informació exacta sobre si mateixos/es, sense prejudicis, formulada per adults preparats que no tan sols informin als i les estudiants lgbtq sinó que els/les recolzin. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.3 y en las otras tres guías, al principio de cada una de ellas)

En otros momentos de los fragmentos seleccionados se repite la idea de ausencia de esta formación.

La diversitat afectiva i sexual és una realitat social de la qual s'ha de parlar però que encara està pendent d'entrar en els currículums.

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

También se desprende el vacío en cuanto a materiales, estudios y reflexiones a cerca del tema.

Des de la perspectiva de l'associació que coordina aquesta col·lecció de guies, Inclou: Gais i lesbianes en l'educació, hem volgut oferir recursos i propostes per poder treballar a l'aula aspectos que formen part de la nostra realitat i dels quals hi ha molts buits pel que fa a materials, estudis i reflexions. Aquests contes permeten treballar aspectes relacionats amb la diversitat afectiva i sexual, els nous models de família, les identitats,... d'una forma integradora i diversa. (GUÍA: “Contes per treballar la diversitat, p. 5)

Tampoco se hacen referencias positivas sobre la homosexualidad en los centros educativos.

Encara que en el desenvolupament de l'antiga LOGSE s'estableix que a través del currículum de les àrees transversals s'ha establir el respecte cap a la pluralitat de les sexualitats, la veritat és que en els centres educatius gairebé mai no es fan referència positives sobre l'homosexualitat. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 15-16)

La transexualidad también aparece como otro de los principales temas pendientes dentro de la educación formal.

L'homosexualitat i la transsexualitat són uns dels grans temes pendents de l'educació. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d'ESO)”, p.4)

c) Necesidad de erradicar todo tipo de violencias por cuestiones de diversidad sexual.

Otra de las razones por la que se haría necesaria la incorporación de la diversidad sexual en las aulas es la necesidad de erradicar, o al menos disminuir, todo tipo de violencias

por cuestiones de preferencias sexuales, conductas, actitudes,..., no heteronormativas, a favor del respeto y la dignidad. Derechos que se encuentran dentro de la declaración de los mismos al inicio de cada guía didáctica analizada.

Dret a assistir a l'escola sense haver de patir violència verbal o física, de manera que l'educació, i no la supervivència sigui la prioritat dels estudiants.

Dret d'assistir a escoles on el respecte i la dignitat de tots els i les estudiants, inclosos els/les estudiants lgbtq sigui una de les prioritats formulades per la inspecció educativa, recolzada per les autoritats locals i nacionals d'educació i que s'apliqui i es faci complir per la inspecció, la direcció dels centres i el professorat a l'aula.

Dret a una educació lliure d'homofòbia i de discriminació. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.3 y en las otras tres guías, al principio de cada una de ellas)

Las explicaciones de estas situaciones de discriminación se encontrarían en el heterosexismo educativo, donde la educación formal debe intentar hacer algo para eliminarlo.

És davant aquesta situació d'heterosexisme educatiu on l'educació formal ha de fer l'esforç de replantejar-se i redefinir l'educació que està oferint.

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

d) Necesidad de educar en valores trabajando el respeto y la tolerancia.

Otra más de las necesidades que justificaría la incorporación de la diversidad afectiva y sexual en las aulas es la necesidad de trabajar valores como el respeto y la tolerancia.

Aquestes necessitats concretes dels adolescents gbltq van paral·leles a la necessitat d'educar en valors a tot l'alumnat, treballant el respecte i la tolerància cap a les llibertats individuals i, en aquest cas concret, la llibertat d'estimar. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

e) Necesidad de apoyo y seguimiento por parte de las instituciones educativas.

La responsabilidad por parte de las instituciones y autoridades locales y nacionales en cuanto a ámbitos educativos, para introducir el tema como una prioridad, es requisito necesario para una adecuada incorporación.

Dret d'assistir a escoles on el respecte i la dignitat de tots els i les estudiants, inclosos els/les estudiants lgbtq sigui una de les prioritats formulades per la inspecció educativa, recolzada per les autoritats locals i nacionals d'educació i que s'apliqui i es faci complir per la inspecció, la direcció dels centres i el professorat a l'aula. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.3 y en las otras tres guías, al principio de cada una de ellas)

f) Necesidad de apoyo y de seguimiento legislativo.

También se hace necesario un apoyo y seguimiento legislativo que aseguren una educación libre de odio y prejuicios.

Dret a tenir legisladors que garanteixin els seus drets constitucionals i lluitin per ells, en lloc de legisladors que reforcin l'odi i els prejudicis.

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.3 y en las otras tres guías, al principio de cada una de ellas)

Resumiendo, la existencia de una realidad invisibilizada pero existente; la ausencia en la formación o encubrimiento de otras identidades no heterosexuales en diferentes materiales y áreas de conocimiento educativas; la necesidad de erradicar todo tipo de violencias por cuestiones de diversidad sexual en las escuelas; la necesidad de educar en valores como el respeto y la tolerancia; la necesidad de apoyo y seguimiento por parte de las instituciones educativas; y la necesidad de apoyo y seguimiento legislativo, son razones que justifican la necesidad, valga la redundancia, de incorporar una educación de la diversidad afectiva y sexual en las aulas.

2.2. Propuestas de incorporación en el aula.

A través de la lectura del corpus aparecen propuestas de incorporación de la diversidad sexual y afectiva para los centros educativos. Estas propuestas tienen en cuenta a las personas que debe ir dirigida, las maneras de incorporarla, los recursos y herramientas, y las valoraciones al respecto.

a) Personas a las cuales va dirigida.

Las personas a las que se debería dirigir una educación en la diversidad afectiva-sexual incluye a todos/as los/as participantes del ámbito educativo, aunque se reserva una dedicación más concreta al alumnado y a las familias de estos/as.

a.1. Dirigidas a todos/as los/as participantes del ámbito educativo: alumnado, profesorado, personal de administración y familias.

Como vemos en los siguientes fragmentos seleccionados, la formación en temas de diversidad afectiva y sexual se ha de llevar a cabo de manera global en cada centro, de forma que a todos/as los miembros a los que incumbe esta formación, la lleguen a recibir. Alumnado, profesorado, personal administrativo y familias son objetivos formativos.

*Una estratègia bàsica és incloure com un dels principis de l'escola, l'atenció a la diversitat afectiva i sexual dins l'ideari del centre. Ser conscients d'aquesta diversitat i planificar actuacions al llarg del curs per treballar d'una manera consensuada i coherent aquest tema, **permetrà fer un treball global per tots els participants de l'àmbit educatiu, que inclou alumnat, professorat, personal administratiu i famílies.** (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.12)*

*A nivell de centre, hi ha determinats aspectes que si es tenen en compte, permeten **fer un treball educatiu preventiu amb les famílies i tot el personal implicat en l'educació.***

Decisions que afecten al funcionament intern del centre, al seu ideari, i que permeten treballar amb totes les famílies, independentment del nivell escolar, la diversitat afectiva i sexual. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.11)

a.2. Dirigidas a las familias en concreto.

Se ve necesario organizar actividades concretas con las familias de los/as alumnos/as de los centros para favorecer algunos aspectos referentes a la diversidad sexual.

El fet d’organitzar activitats obertes a les famílies, permet conèixer la diversitat de tipologies, les noves estructures familiars. Nens adoptats, famílies monoparentals, reestructurades... La visibilització d’aquesta diversitat també és important per afavorir el coneixement de les diferents realitats. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.13)

a.3. Dirigidas al alumnado en concreto.

A partir del “Projecte Educatiu de Centre” se añadirán actividades concretas encaminadas a trabajar este tema con el alumnado.

El fet que al PEC (Projecte Educatiu de Centre) s’incorporin activitats encaminades a treballar d’una forma realista i positiva aquesta realitat social que, en determinats casos, comporta una greu dificultat en l’alumnat, suposarà un gran avena en l’entorn educatiu dels adolescents que es troben en un moment crucial ja que inicien les seves primeres relacions afectives i sexuals, comencen a qüestionar-se els seus interessos, la seva identitat,...
(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.12)

Y al decir con el alumnado, referido a la totalidad de éste. No solo alumnas o alumnos LGTBQ, también a los/as alumnos/as con preferencias heterosexuales.

Aquesta unitat didàctica no només pretén oferir una possible resposta a aquest(e)s alumnes sinó també a mostrar a l'alumnat heterosexual la validesa i dignitat de qualsevol forma de viure la sexualitat i l'afectivitat.

(GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 4)

b) Maneras de incorporarla.

Se van explicitando a lo largo del material analizado diversas maneras de cómo incorporar la diversidad sexual en la educación formal. A continuación las veremos.

b.1. Como principio básico, a lo largo de todo el curso y de una forma consensuada y coherente.

Se expresa que esta incorporación debe proponerse como uno de los principios de la escuela, se debe realizar durante todo el curso de una manera consensuada y coherente.

Una estratègia bàsica és incloure com un dels principis de l'escola, l'atenció a la diversitat afectiva i sexual dins l'ideari del centre. Ser conscients d'aquesta diversitat i planificar actuacions al llarg del curs per treballar d'una manera consensuada i coherent aquest tema, permetrà fer un treball global per tots els participants de l'àmbit educatiu, que inclou alumnat, professorat, personal administratiu i famílies. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.12)

b.2. De una forma integradora y diversa.

Otra de las maneras en que se debería incorporar sería de un modo integrador y diverso.

Des de la perspectiva de l'associació que coordina aquesta col·lecció de guies, Inclou: Gais i lesbianes en l'educació, hem volgut oferir recursos i propostes per poder treballar a l'aula aspectos que formen part de la nostra realitat i dels quals hi ha molts buits pel que fa a materials, estudis i reflexions. Aquests contes permeten treballar aspectes relacionats amb la diversitat afectiva i sexual, els

nous models de família, les identitats,... d'una forma integradora i diversa.
(GUÍA: “Contes per treballar la diversitat, p. 5)

b.3. De forma programada, sistemática y abierta.

Además la incorporación de la diversidad sexual y afectiva se tendría que introducir programada, sistemática y abiertamente.

La diversitat afectiva i sexual i els nous models de família són realitats que ja formen part de la nostra societat i que s'hauran d'introduir en les aules d'una manera programada, sistemàtica i oberta. (GUÍA: “Contes per treballar la diversitat, p. 8)

b.4. De forma realista y positiva.

De forma realista y positiva, es otra de las condiciones para la incorporación.

El fet que al PEC (Projecte Educatiu de Centre) s'incorporin activitats encaminades a treballar d'una forma realista i positiva aquesta realitat social que, en determinats casos, comporta una greu dificultat en l'alumnat, suposarà un gran avena en l'entorn educatiu dels adolescents que es troben en un moment crucial ja que inicien les seves primeres relacions afectives i sexuals, comencen a qüestionar-se els seus interessos, la seva identitat,... (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.12)

b.5. De manera vivencial, informativa y sin tabús.

La información a cerca del tema y sin tabús, y expresada de una forma asistencial, resulta otra de las maneras de incorporación a tener en cuenta.

Aquest material que tens a les mans pretén ajudar en l'acció tutorial per a tractar la diversitat afectiva i sexual de manera vivencial, informativa i sense tabús, ajudant els tutors i tutores a trobar una nova oportunitat educativa enlloc d'un problema a afrontar. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d'ESO)”, p.4)

b.6. Formación de calidad, requisito previo.

Para que el profesorado lleve a cabo una correcta incorporación del tema a través de sus clases, se hace necesaria una formación previa por parte de éstos/as.

Aquest material que tens a les mans pretén ajudar en l'acció tutorial per a tractar la diversitat afectiva i sexual de manera vivencial, informativa i sense tabús, ajudant els tutors i tutores a trobar una nova oportunitat educativa enlloc d'un problema a afrontar. Per a la formació prèvia del professorat es recomana l'assistència als cursos de formació de l'Inclou o bé utilitzar les altres guies d'aquesta mateixa col·lecció.

(GUÍA: “Tutoria (2n cicle d'ESO)”, p.4)

b.7. De forma transversal. A través del currículum de les àrees transversales.

En principio la diversidad afectiva y sexual tendría que estar incorporada a través del área de educación sexual, como marca el currículum de la enseñanza en secundaria, de manera transversa.

En el currículum de l'ensenyament secundari s'estableixen una sèrie d'àrees transversals que reconeixen alguns valors que la societat democràtica ha acceptat com importants. Així les àrees d'educació sexual, per a la igualtat de sexes, educació per a la pau i l'educació moral i cívica han de ser les eines bàsiques per garantir el respecte cap a totes les orientacions afectives i sexuals i els estils de vida que puguin generar. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 16).

Aunque la realidad, resulta otra, por ejemplo:

Encara que en el desenvolupament de l'antiga LOGSE s'estableix que a través del currículum de les àrees transversals s'ha establir el respecte cap a la pluralitat de les sexualitats, la veritat és que en els centres educatius gairebé mai no es fan referències positives sobre l'homosexualitat. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 15-16)

Las maneras de incorporar esta diversidad en las aulas han sido: como principio básico, a lo largo de todo el curso y de una forma consensuada y coherente; de una forma integradora y diversa; de forma programada, sistemática y abierta; de forma realista y positiva; de manera vivencial, informativa y sin tabús; como una formación de calidad; y/o de forma transversal a través del currículum de todas las áreas.

c) Recursos educativos para incorporarla y sus contenidos.

Se explicitan distintos recursos educativos o herramientas para incorporarla, como actividades, recursos literarios y unidades o guías didácticas, además de los contenidos que comportaría cada una.

c.1. Actividades.

Las actividades en el aula de diversa índole se sitúan como posibles utensilios para trabajar la diversidad sexual.

El fet que al PEC (Projecte Educatiu de Centre) s'incorporin activitats encaminades a treballar... (GUÍA "Treball amb famílies (guia per al professorat)", p.12)

El fet d'organitzar activitats obertes a les famílies, permet conèixer la diversitat de tipologies, les noves estructures familiars... (GUÍA "Treball amb famílies (guia per al professorat)", p.13)

c.2. Recursos literarios: novelas, libros, cuentos.

Otro de los recursos con los que se puede introducir la temática son los literarios, en forma de novelas, libros, etc., que además se encuentren disponibles en las bibliotecas escolares.

Hi ha moltes novel·les i llibres de temàtica glbt pensats per a un públic adolescent. És interessant aprofitar aquest recurs educatiu del centre per oferir llibres de temàtica gai i lèsbica. El fet que estiguin a la biblioteca del

centre i que tothom hi pugui accedir suposa apropar la realitat glbt a totes les persones interessades, facilitar-los la informació. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.13)

También los cuentos son utilizados como recurso.

*Des de la perspectiva de l'associació que coordina aquesta col·lecció de guies, Inclou: Gais i lesbianes en l'educació, **hem volgut oferir recursos i propostes per poder treballar a l'aula** aspectos que formen part de la nostra realitat i dels quals hi ha molts buits pel que fa a materials, estudis i reflexions. **Aquests contes** permeten treballar aspectes relacionats amb la diversitat afectiva i sexual, els nous models de família, les identitats,... d'una forma integradora i diversa.* (GUÍA: “Contes per treballar la diversitat, p. 5)

c.3. Unidades o guías didácticas.

Otra opción serían las unidades o guías didácticas como las que se están analizando, realizadas por asociaciones de LGBTQ.

Aquesta unitat didàctica no només pretén oferir una possible resposta (...) a mostrar (...) la validesa i dignitat de qualsevol forma de viure la sexualitat i l'afectivitat. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 4)

La guia que tens a les mans forma part d'un conjunt de guies adreçades al món educatiu que serveixen per tractar el tema de la diversitat sexual als centres educatius. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d'ESO)”, p.4)

Seguidamente veremos algunas de las características generales de estas guías o unidades didácticas, concretamente las analizadas para este trabajo del colectivo “INCLOU” de Barcelona.

- Objetivos.

Cada una de las guías marca unos objetivos generales, y algunos de específicos dependiendo de los destinatarios a los que pueda ir dirigida, por ejemplo:

Algunos de los objetivos generales:

- 1. Entendre la vivència de la sexualitat com una opció personal i en conseqüència respectar les diversitat afectiva i sexual.*
- 2. Comprendre que la vivència de la sexualitat i l'afectivitat és àmplia i plena de matisos tots perfectament respectables.*
- 3. Conèixer que l'homosexualitat i la bisexualitat són altres formes de viure la sexualitat humana.*
- 4. Fomentar el respecte cap a tot tipus de persones, independentment de la seva orientació sexual/afectiva o de la seva identitat de gènere.*
- 5. Eliminar tabús, tòpics, prejudicis, informacions incorrectes i models socials poc o gens respectuosos cap a les persones lgbtq (lesbianes, gais, bisexuals, transsexuals o que es qüestionen la seva sexualitat).*
- 6. Proposar models socials i familiars diversos com una part més de la riquesa de l'ésser humà. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 5)*
- 7. Observar i comparar el paper de les persones homosexuals, bisexuals i transsexuals respecte les heterossexuals.*
- 8. Prendre consciència dels prejudicis homòfobs i la transfòbia presents en la cultura i els medis de comunicació.*
- 9. Fomentar actituds de respecte entre els nois i noies.*
- 10. Despertar el sentit crític respecte aquelles situacions que necessiten un canvi.*
- 11. Reflexionar sobre aquells aspectes en què les persones homosexuals, bisexuals i transsexuals d'Occident encara pateixen discriminacions.*
- 12. Relacionar la realitat de les persones gais, lesbianes i transsexuals amb les d'altres parts del món. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d'ESO)”, p.6)*

Algunos objetivos específicos:

- 1. Reflexionar sobre la categorització de les relacions entre persones del mateix sexe i sobre el concepte d'homosexualitat i transsexualitat.*
- 2. Estudiar la relació entre sexualitat, cultura i política.*
- 3. Investigar les convencions socials sobre sexe i gènere a la societat.*
- 4. Promoure l'autoestima de tots els nois i noies en relació a la seva orientació sexual i identitat de gènere. (GUÍA: "Tutoria (2n cicle d'ESO)", p.6)*

- Contenidos.

Dentro de los contenidos de cada guía, en algunas, se diferencia entre contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y transversales, que tendrían que ser tratados.

Contenidos conceptuales.

Aquellos que hacen referencia a la definición de conceptos como:

- 1. Concepte d'homosexualitat, heterosexualitat, lesbianisme i transsexualitat.*
- 2. Ampliació del concepte d'homosexualitat en el seu vessant afectiu i social.*
- 3. Diferenciació entre identitat de gènere i orientació sexual.*
- 4. Models positius de personatges històrics gais i lesbianes al llarg de la història.*
- 5. Breu referència a la situació actual del col·lectiu lgbt al nostre país i al món. (GUÍA: "Introducció a la diversitat afectiva i sexual", p. 6)*
- 6. Identificar i diferenciar els termes referents al sexe, el gènere, el rol de gènere, l'orientació sexual i la identitat de gènere.*
- 7. Conèixer el concepte d'estereotip.*
- 8. Conèixer el caràcter cultural de la sexualitat.*
- 9. Conèixer els condicionants polítics, econòmics, religiosos i ètics de l'homosexualitat i la transsexualitat.*

10. *Conèixer les reivindicacions de les persones homosexuals per assolir la ciutadania de ple dret.* (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d’ESO)”, p.6)

Contenidos procedimentales.

Estos contenidos explican los procedimientos a seguir para la introducción de la temática.

1. *Relació i diferenciació de diferents conceptes: homosexualitat, gais, lesbianes, transsexualitat masculina, transsexualitat femenina, transvestisme, bisexualitat, homofòbia...*
2. *Interpretació d’enquestes com mètode d’assumpció de rols.*
3. *Identificació de diferents personatges històrics gais i lesbianes i la seva aportació a la ciències, la literatura, les arts, etc.*
4. *Interpretació i anàlisi de diferents lectures en relació a l’homosexualitat.*
5. *Participació en debats i pluja d’idees de forma respectuosa i que fomenti la participació.*
6. *Identificació i breu anàlisi dels diferents models que els mitjans de comunicació desenvolupen entorn del col·lectiu lgbt.* (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 6)
7. *Lectura comprensiva de textos.*
8. *Recerca d’informació.*
9. *Expressió de les idees a partir del missatge escrit i oral.*
10. *Debat sobre qüestions socials, polítiques, culturals, econòmiques i religioses que afecten la vivència de la sexualitat.*
11. *Anàlisi crítica dels estereotips sobre la identitat de gènere i l’orientació sexual.*
12. *Presentació de propostes per acabar amb la discriminació per raó d’identitat o orientació sexual.* (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d’ESO)”, p.7)

Contenidos actitudinales.

Las actitudes y valores que se pretenden trabajar, como:

1. *Foment d'actituds respectuoses cap a qualsevol persona independentment de la seva orientació sexual.*
2. *Enriquiment de la pluralitat en la concepció de la vivència de la sexualitat i afectivitat en l'adolescent.*
3. *Reconeixement d'altres realitats i formes de pensar.*
4. *Foment de postures crítiques cap a actituds homòfobes.*
5. *Crítica cap als diferents models i rols que apareixen en els mitjans de comunicació en relació a l'homosexualitat i la transsexualitat. (GUÍA: "Introducció a la diversitat afectiva i sexual", p. 6)*

6. *Sensibilització. La comprensió de la problemàtica associada a l'homosexualitat no passa només per conèixer els conceptes bàsics sinó per apreciar les dificultats que les persones homosexuals, lesbianes i transsexuals en general, i els/les adolescents en particular, han de passar. (GUÍA: "Introducció a la diversitat afectiva i sexual", p. 7)*

7. *Valorar l'existència de diferències reals i diferències imposades socialment entre les diverses identitats i orientacions sexuals.*
8. *Interès cap a la necessitat de canvis socials com a via d'eliminació de la discriminació per raó d'identitat o d'orientació sexual.*
9. *Refús de les discriminacions per raó d'identitat o orientació sexual.*
10. *Reivindicació dels drets de les persones homosexuals, bisexuals i transsexuals d'arreu del món. (GUÍA: "Tutoria (2n cicle d'ESO)", p.7)*

Contenidos transversales.

Además de proponer una incorporación de la diversidad afectiva y sexual dentro de las asignaturas transversales como la educación sexual y la educación por la igualdad de sexos, se proponen otras materias importantes a impartir como por ejemplo la educación por la paz y educación moral y cívica.

1. **Educació sexual:** *es pretén fomentar la riquesa de la vivència de l'experiència sexual i afectiva de l'ésser humà.*

2. Educació per la pau: pretenem eliminar prejudicis, pors i fòbies cap a les persones homosexuals, bisexuals i transsexuals per intentar construir una societat basada en el respecte i la tolerància.

3. Educació moral i cívica: el respecte i la tolerància cap a tot tipus de grups minoritaris d'una societat és la base d'un Estat democràtic. Per aquest motiu, aquesta unitat persegueix igualment la consecució d'objectius didàctics relacionats amb l'educació moral i cívica.

4. Educació per a la igualtat de sexes: si els gais ja estan discriminats en la nostra societat, pitjor és la situació de les lesbianes. Són discriminades pel fet de ser homosexuals i pel fet de ser dones. És per això que l'educació per a la igualtat de sexes juga també un paper molt important en aquesta unitat didàctica. (GUÍA: "Introducció a la diversitat afectiva i sexual", p. 6)

- Temàtiques.

De manera concreta apareixen diferents temàtiques a tractar con las guías como: la diversidad afectiva y sexual (recalco que hace referencia a tal y como la construyen en las guías); diversidad familiar; la temàtica LGTBQ; la diversidad afectiva y sexual y nuevos modelos de familias; y prejuicios, esteriotipos y discriminació.

Diversidad afectiva y sexual.

El principal tema objetivo a tractar en estas guías o unidades didàcticas es la diversidad afectiva y sexual.

*L'objectiu de la col·lecció «Els Quaderns de l'Inclou» és presentar alguns materials que es poden aprofitar per **introduir el tema de la diversitat afectiva i sexual a l'aula i ajudar a crear un ambient segur i menys hostil per als infants, adolescents i joves lesbianes, gais, bisexuals, transsexuals i que es qüestionen la seva sexualitat (lgbtq).***

(GUÍA: "Tutoria (2n cicle d'ESO)", p.4)

Diversidad familiar.

La diversidad familiar es tomada también como objetivo. Se opina que la visibilización de la misma colaborará en el conocimiento de otras realidades.

El fet d'organitzar activitats obertes a les famílies, permet conèixer la diversitat de tipologies, les noves estructures familiars. Nens adoptats, famílies monoparentals, reestructurades... La visibilització d'aquesta diversitat també és important per afavorir el coneixement de les diferents realitats.

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.13)

Temática GLBT.

La temática GLBT es uno de los puntos principales a tratar.

Hi ha moltes novel·les i llibres de temàtica glbt pensats per a un públic adolescent. És interessant aprofitar aquest recurs educatiu del centre per oferir llibres de temàtica gai i lèsbica. El fet que estiguin a la biblioteca del centre i que tothom hi pugui accedir suposa apropar la realitat glbt a totes les persones interessades, facilitar-los la informació.

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.13)

Diversidad afectiva y sexual y nuevos modelos de familias.

La diversidad afectiva y sexual va acompañada de los nuevos modelos de familias como temáticas a trabajar.

...Aquests contes permeten treballar aspectes relacionats amb la diversitat afectiva i sexual, els nous models de família, les identitats,... d'una forma integradora i diversa. (GUÍA: “Contes per treballar la diversitat, p. 5)

La diversitat afectiva i sexual i els nous models de família són realitats que ja formen part de la nostra societat i que s'hauran d'introduir en les aules d'una

manera programada, sistemàtica i oberta. (GUÍA: “Contes per treballar la diversitat, p. 8)

Prejuicios, esteriotipos y discriminació.

Los prejuicios, esteriotipos y la discriminación hacia otras preferencias sexuales no hetero, o hacia cualquier identidad que sobrepase los límites de la heteronormatividad, existen. Por tanto en este material didáctico están incluidos como propósito a trabajar. En los siguientes tres fragmentos podemos ver como se desprende.

Aquesta guia planteja una aproximació global, aportant continguts per a que els nois i noies reflexionin, partint d' informació adequada, sobre els estereotips, prejudicis, actituds i valors que coexistiesen en la nostra societat al voltant de l'homosexualitat i la transsexualitat. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d'ESO)”, p.5)

Aquesta guia de tutoria pretén donar a conèixer continguts sobre sexualitat i aconseguir que els nois i noies, amb independència de la seva orientació sexual i identitat de gènere, prenguin consciència sobre els prejudicis i estereotips existents en la nostra societat envers les persones transsexuals i homosexuals de forma que es plantegin canvis en les seves actituds. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d'ESO)”, p.4)

Les activitats pretenen que l'alumnat homosexual i transexual aprofundeixi en la seva realitat i en l'autoacceptació sense dubtes innecessaris i que l'alumnat heterosexual assumeixi la seva sexualitat sense actituds de superioritat ni comportaments discriminatoris cap a les persones lesbianes, gais i transsexuals. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d'ESO)”, p.4)

d) Valoraciones y comparaciones.

Se compara la incorporación de la diversidad afectiva y sexual en función de otras materias que estan implantadas en el sistema educativo y se valora el papel de los profesionales de éste ámbito en algunas de las guías.

d.1. Comparación con otras áreas transversales consideradas herramientas básicas para trabajar el respeto.

El trabajo de la coeducación y el trabajo para la eliminación de modelos sexistas en las aulas son comparados con una educación que trate la diversidad sexual. Son tomados como un posible camino a seguir.

Un exemple proper a aquests plantejaments és el de la coeducació i l'eliminació de models sexistes en el sistema educatiu. En els últims anys s'ha fet un gran esforç per a eliminar referències sexistes en els llibres de text i s'han fomentat experiències molt positives per a una major integració de les noies en el sistema educatiu en igualtat de condicions. Per a l'àmbit de la diversitat afectiva i sexual potser aquest camí sigui un referent a seguir.

(GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 16)

d.2. Papel importante y decisivo de las y los profesionales de la educación.

Se resalta el papel importante y decisivo de los profesionales educativos para la incorporación de esta diversidad.

Els professionals de l'educació tenim un paper important i decisiu a l'hora de fer avançar l'escola cap a les diferents realitats, a l'hora d'educar persones més tolerants i respectuoses amb les diferències, donant informació sobre les diferents maneres d'estimar, els diferents models de família, els recursos existents, etc. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4).

A lo largo largo de este segundo eje principal de análisis, hemos visto las justificaciones para incorporar una educación de la “diversidad afectiva-sexual” en las aulas; las propuestas de incorporación teniendo en cuenta las personas a las que iría dirigida, las maneras de hacerlo, los recursos que se utilizarían, y algunas valoraciones y comparaciones con otras temáticas.

3. PENSAMIENTO OCCIDENTAL.

El tercero de los principales ejes de análisis es el pensamiento occidental y su gama de discursos como el de la racionalidad moderna, el discurso científico, el discurso jurídico-legal, el discurso de la moral cristiana, etc. De la misma manera que los dos ejes anteriores de análisis se encontraban relacionados, este tercero se une a la encrucijada. Sin olvidar que los diferentes discursos que lo forman también se encuentran interconectados. El pensamiento occidental se deja entrever en los argumentos y justificaciones utilizadas en torno a la diversidad sexual y afectiva, y en las influencias silenciadas o encubiertas por la racionalidad moderna que han contribuido a una construcción determinada del conocimiento. Estos aspectos serán explicitados en los siguientes apartados.

De la misma manera que ocurrió con el primer eje principal de análisis, en este caso, observaremos por un lado la denuncia que se puede encontrar en las guías hacia el pensamiento occidental y su racionalidad moderna, pero por otro, como a pesar de la existencia de este cuestionamiento en el material analizado, en algún momento, éste mismo contribuye al mantenimiento y reproducción de dicho pensamiento.

3.1. Argumentos y justificaciones utilizadas propias del pensamiento occidental.

En este primer apartado veremos las diversas justificaciones y argumentos que se dan desde el pensamiento occidental para la construcción de todo aquello relacionado con la diversidad afectiva y sexual.

a) Argumentos influenciados por el discurso científico de la racionalidad moderna positivista.

Los argumentos que se desarrollan dentro del discurso científico positivista presentan unas maneras de conocer, una terminología y unos recursos característicos, como veremos a continuación.

a.1. Materia a conocer/descubrir y lógica causal del conocimiento.

En este apartado, el primer fragmento presenta una crítica que se desglosa directamente de las guías analizadas hacia el discurso científico positivista, pero sin embargo, en el segundo fragmento en lugar de seguir cuestionándolo, colaboran en la reproducción de algunos de sus efectos. Y en el tercero mantienen la forma habitual y normativa de construir conocimiento, es decir, creando categorías dicotómicas y estables. Veamoslo.

- Desde la racionalidad moderna, el discurso científico positivista construye el conocimiento en base a la relación causa-efecto, es decir, sigue la lógica causal para llegar a “descubrir” las cosas que ya “estaban ahí”, y después originar el conocimiento pertinente. Buscar las causas de cualquier fenómeno es siempre el principal objetivo, y sobretodo si es un fenómeno considerado “anormal”. Sea cual sea la circunstancia, conducta o persona que se encuentre dentro de la hipotética normalidad no será objeto de estudio, tal y como especifica esta cita.

La comunitat científica fa anys que busca les causes de l’homosexualitat (però mai no s’ha preocupat de les causes de l’heterosexualitat o la bisexualitat) i no s’ha arribat a cap d’acord. Les investigacions han anat per varis camins. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.5)

S’ha intentat buscar raons per a explicar l’origen de l’homosexualitat i la bisexualitat: psicològiques, endocrinològiques, genètiques, ambientals... o una barreja de totes, però cap no està comprovada. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 13)

- Pero como consecuencia de la anterior premisa, se filtra sin ser descubierto el esencialismo y determinismo abundante en este tipo de discurso. Se opina que la conducta, o cualquier otro fenómeno, posee una esencia que lo determina, ya sea biológica o culturalmente. Este esencialismo conlleva a una naturalización de las causas de dicha conducta o fenómeno, y por ende, se vuelve inmodificable, y se presenta de una manera no voluntaria. Las guías con el siguiente fragmento no solo no problematizan estos aspectos, sino que los reproducen.

*Per a la persona homosexual, la seva orientació és natural i no modificable de la mateixa manera que ho és per a una persona heterosexual. Ser gai o lesbiana és **quelcom involuntari**, no triat. Se sol descobrir en durant la preadolescència i en l'adolescència... (GUÍA: "Introducció a la diversitat afectiva i sexual", p. 13)*

- La manera más frecuente, desde un posicionamiento no crítico del discurso científico, es la de organizar el conocimiento "descubierto" a través de categorías rígidas y estables y de las relaciones entre ellas, como por ejemplo se puede observar en este cuadro del que ya hemos hablado en otro momento, y que es construido en las guías.

CADENA SIMBÒLICA

<i>SEXE</i>	<i>QUINS ÒRGANS TINC?</i>	<i>OVARIS</i> <i>VAGINA</i> <i>TESTICLES</i> <i>PENIS</i>	<i>FEMELLA</i> <i>MASCLE</i>	<i>INTERSEXUAL</i>
-------------	---------------------------	--	-------------------------------------	--------------------

<i>ROL DE GÈNERE</i>	<i>QUINES ACTITUDS ADOPTO?</i>	<i>JUGAR A FÚTBOL</i> <i>AGRESSIVITAT</i> <i>JUGAR A NINES</i> <i>PASSIVITAT</i>	<i>MASCULÍ</i> <i>FEMENÍ</i>	<i>TRANSGÈNERE</i>
----------------------	--------------------------------	---	-------------------------------------	--------------------

<i>IDENTITAT DE GÈNERE</i>	<i>QUÈ SÓC?</i> <i>COM VISC EN SOCIETAT?</i>	<i>EM DIC JOAN</i> <i>EM DIC LAURA</i>	<i>HOME</i> <i>DONA</i>	<i>TRANSEXUAL</i>
----------------------------	---	---	--------------------------------	-------------------

<i>ORIENTACIÓ</i>	<i>QUI M'AGRADA?</i>	<i>PERSONES DEL MEU GÈNERE/SEXE.</i>	<i>HOMOSEXUAL (GAI-LESBIANA)</i>
		<i>PERSONES DE L'ALTRE GÈNERE/SEXE.</i>	<i>HETEROSEXUAL</i>
		<i>PERSONES DELS DOS SEXES.</i>	<i>BISEXUAL</i>
		<i>NO HO TINC CLAR.</i>	<i>QÜESTIONANT-SE LA SEVA SEXUALITAT</i>

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)” Anexo 3.3., p.7)

a.2. Terminología y recursos positivistas.

Como cualquier otro discurso, el científico positivista posee una terminología y unos recursos lingüísticos propios y representativos. Algunos de ellos los encontramos a continuación en estos dos fragmentos. El hecho de hablar en términos de variables, lo vemos en el primero de los fragmentos, y de estadísticas, en el segundo. Las guías los utilizan sin cuestionamiento o indicación alguna, no son capaces de escapar a las influencias de dicho discurso.

Les variables sexe, gènere i orientació són independents. En la realitat es donen totes les combinacions. Hi ha un altre aspecte de la sexualitat que també cal tenir en compte: les pràctiques sexuals que cadascú (individualment) preferim dur a terme durant una relació sexual. Aquesta seria una altra variable independent. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.6)

Les estadístiques diuen que la majoria de transsexuals se senten atrets per persones del gènere oposat (per tant són heterossexuals). (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.7)

b) Argumentos influenciados por el discurso de la moral cristiana pensamiento judeo-cristiano.

En esta ocasión, sí que la crítica al discurso de la moral cristiana se puede desprender directamente de las guías analizadas como veremos a continuación con estas dos citas.

- Las influencias del pensamiento judeo-cristiano se ven impregnadas en el discurso de la moral cristiana. En el siguiente fragmento seleccionado se intenta desmentir que la única finalidad de la sexualidad humana sea la reproducción, idea que ha perdurado durante siglos y que todavía está presente en algunos ámbitos

Que la finalitat de la sexualitat humana és la reproducció, quan en realitat n'és una conseqüència, i només en determinats casos. De fet, la major part de les nostres relacions sexuals tenen com a objectiu l'obtenció de plaer i la comunicació. (GUÍA "Treball amb famílies (guia per al professorat)", p.5)

- Una derivación de esta concepción es aquella que reduce la sexualidad a los genitales. Si la finalidad de la sexualidad es la reproducción, se puede entender que la acoten solo a los aparatos reproductores.

Que la sexualitat humana és exclusivament als genitals, quan principalment és al cap (desigs, fantasies,...). (GUÍA "Treball amb famílies (guia per al professorat)", p.5)

c) Argumentos o justificaciones del discurso jurídico-legal.

Del mismo modo que el discurso científico positivista posee un estatus legitimador de conocimiento, en detrimento de otras formas de conocer o construir, el discurso jurídico-legal también goza de este privilegio. No es de extrañar pues, que sea utilizado por las guías para justificar y legitimar una educación que incluya la formación de la diversidad afectiva y sexual. A continuación veremos diversos ejemplos que aparecían en las guías de la utilización a cerca de este discurso como herramienta legitimadora para conseguir incorporar la diversidad en las aulas.

Decret 94/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació infantil.

Àrea 1. Descoberta d'un mateix

- *Mostrar les emocions, els interessos i les preferències utilitzant el llenguatge corporal com a mitjà d'expressió i comunicació.*
- *Mostrar coneixement d'un mateix i de les altres persones a partir de les experiències sensorials, motrius i expressives.*

Àrea 2. Descoberta de l'entorn natural i social

- *Distingir relacions de parentiu entre els membres de la pròpia família.*
- *Conèixer dades relatives a la pròpia família.*

Àrea 3. Intercomunicació i llenguatge

- *Representar-se ells mateixos i l'entorn més enllà de l'aquí i l'ara.*

(GUÍA: "Contes per treballar la diversitat, p. 7)

Decret 179/2002, de 25 de juny, pel qual es modifica el Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya. ÀREA CIÈNCIES SOCIALS

12. Establir models o conclusions generals senzills a partir de l'anàlisi de diferents fets o situacions particulars i valorar positivament la correcció i el respecte en tots els àmbits de relació entre persones i institucions. (GUÍA: "Contes per treballar la diversitat, p. 7)

El propi Departament d'Educació insta al centres docents públics a promoure la igualtat d'oportunitats per a nois i noies i a evitar continguts homòfobs. Foment de la igualtat d'oportunitats per a nois i noies.

(Resolució d'1 de juliol de 2005, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació infantil i primària i d'educació especial de Catalunya per al curs 2005-2006. Núm. 1060 pàgina 813). (GUÍA: "Contes per treballar la diversitat, p. 8)

A Espanya, la Constitució garanteix la igualtat dels/de les ciutadan(e)s i el dret a no ser discriminat independentment de les circumstàncies personals de cadascú. És més, certes lleis com el Codi Penal consideren l'homofòbia com un agreujant en el cas d'agressió. (GUÍA: "Introducció a la diversitat afectiva i sexual", p. 15)

3.2. Influencias silenciadas por el discurso de la racionalidad moderna.

La especificidad histórica y cultural del conocimiento, la desresponsabilización de la ciencia y la construcción de un conocimiento legítimo en contra de uno no legítimo, son influencias silenciadas o encubiertas por el discurso de la racionalidad moderna bajo el mito de la objetividad. Algunas de estas influencias son detectadas por las guías, y otras son transmitidas por éstas como veremos a continuación.

a) Especificidad histórica y cultural del conocimiento.

Las conceptualizaciones de todas las cosas y fenómenos que nos rodean son construcciones sociales e históricas de una cultura y época determinada. No han existido siempre, y no siempre han significado y han tenido las mismas connotaciones. Aspecto que plasman claramente el material de las guías, por ejemplo aquí:

Amb tot les coses mai no són tan clares com sembla: durant molt de temps les úniques persones homosexuals visibles a la societat eren aquelles que transgredien les normes de gènere. (...) El terme transsexualitat apareix entorn del anys cinquanta del segle XX i és un terme mèdic creat per referir-se als casos en què una persona expressa que pertany a l'altre gènere. És un procés pel qual algunes persones que tenen un genotip sexual donat (XX-dona; XY-home) saben que són membres de l'altre gènere (masculí/femení). (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.8)

Cuando podemos ver que existe una especificidad histórica y cultural del conocimiento construido, el mito de la objetividad se desvanece y sale a relucir cómo en toda construcción de conocimiento, que se encuentra bajo esta especificidad y atravesada por el criterio de normalidad.

La llarga història de rebuig i d'oprobri vers les relacions homosexuals ha perviscut en la medicalització de que han estat objecte les persones

homosexuals al llarg del segle XX. Malgrat que les ciències mèdiques van crea i han abandonat el concepte mèdic d'homosexualitat, l'homofòbia persisteix.

(GUÍA: “Tutoria (2n cicle d’ESO)”, p.6)

b) Desresponsabilización de la ciencia, status intocable.

Con el fragmento siguiente, las guías, contrariamente a lo hecho con los anteriores, aquí contribuyen en la perpetuación del status alcanzado por la ciencia positivista de la racionalidad moderna.

El estatus que ha conseguido la ciencia positivista a través de la supuesta objetividad e imparcialidad por parte de los/as profesionales que la ejercen, contribuye a la desresponsabilización de la misma en cuanto a la construcción de conocimiento que crea. Se opina que las teorías que van apareciendo son verdades únicas y validas, y por supuesto nada que ver con las construcciones de los hechos que se puedan llegar a hacer en otros sectores de la sociedad, (o incluso en otras disciplinas que no sigan sus rígidos métodos de investigación). Sin embargo, lo que ocurre es que el conocimiento producido por la ciencia positivista atraviesa las barreras académicas y se cuele en la sociedad, estructurándola y organizándola de manera enmascarada e imperceptible, influyendo en las decisiones de aquello que se considerará legítimo o no. La sociedad no lo hace por si sola.

*La ciència descriu i analitza fets, però la societat no. Per exemple: robar, estimar, maltractar i llegir són tot de processos neuronals, però evidentment uns són acceptats per la societat i d'altres no. **Ha de quedar clar que: una cosa és l'explicació biològica que els científics donen al perquè de la nostra conducta, allò que fem i allò que no fem, i una altra cosa ben diferent és si aquesta conducta és considerada legalment o moralment acceptable per la societat.***

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.5)

c) Construcción y reproducción del conocimiento como legítimo o no. Discursos legitimados o discursos criminalizados. El poder legitimador de la ciencia.

Las instancias de poder y sus discursos dominantes son los encargados de legitimar unas determinadas versiones de los hechos, y deslegitimar otras. En este caso sí que se puede desprender una crítica sobre este aspecto manifiestamente del corpus.

El estatus adquirido por estos/as profesionales también les posiciona en un lugar desde el que legitimar, justificar y normalizar unas conductas o hechos, y a desconsiderar otros. Tienen el poder de decisión sobre la vida de otras personas sin cuestionamiento alguno.

De fet, avui les lleis encara exigeixen la presència de psiquiatres i psicòlegs per reconèixer el canvi de gènere d'una persona, tot i que ho fan per certificar la salut mental de la persona transsexual abans de començar el tractament...

Abans d'una operació de reassignació genital (mal anomenada "canvi de sexe"), els metges revisen la salut mental del pacient. Un dels processos que es duen a terme és l'anomenat "test de la vida real", que consisteix en viure durant algun temps d'acord amb la pròpia identitat de gènere.

(GUÍA "Treball amb famílies (guia per al professorat)", p.8)

3.3. Formación de la identidad personal y el desarrollo de la personalidad en la adolescencia.

El conocimiento construido a cerca de la formación de la identidad personal y el desarrollo de la personalidad en la adolescencia no escapa a las influencias de la racionalidad moderna y del discurso científico. La psicología tradicional ha contribuido considerablemente en su formación. El material de las guías reproduce este tipo de construcción característica y que a continuación veremos. El objetivo de este apartado no es ya tanto el de criticar o problematizar, sino el de explicitar las características de esta

construcción y brindar la tentativa de pensar en otras posibilidades viables de lo que se puede llegar a entender por adolescencia y todo lo que supone que conlleva⁴⁸.

a) Concepto evolutivo del desarrollo de la personalidad en la adolescencia como etapa compleja y llena de cambios.

Existen diferentes concepciones a cerca de la juventud en nuestra sociedad occidental, una que hace referencia a una etapa de cambio y desarrollo, donde aparecen crisis de identidad, pero se concibe como una etapa de progreso evolutivo hasta llegar a la madurez. Y otra que la representa como una época vital de peligro y desconformidad. Ambas concepciones se ven representadas en las guías analizadas según estos tres fragmentos.

La vivència de la sexualitat i l'afectivitat es converteix en aquestes edats en un punt bàsic en el desenvolupament futur de la seva personalitat. De per sí ja és una etapa difícil per a l'alumne/a i molt més si ha d'afrontar el descobriment i reconeixement personal d'orientacions afectives/ sexuals que són ignorades per l'escola i fins i tot objecte de burles, insults... com són l'homosexualitat, la bisexualitat o la transsexualitat. (GUÍA: "Introducció a la diversitat afectiva i sexual", p. 4)

Ja coneixem tots els canvis que els/les postres alumnes sofreixen en l'adolescència i en la pubertat. Si a això li afegim el descobriment de la seva homosexualitat podem imaginar-nos els seus sentiments de solitud... (GUÍA: "Introducció a la diversitat afectiva i sexual", p. 14)

És en aquests llocs on els infants, adolescents i joves passen gran part de l'etapa més important de la seva vida: el seu desenvolupament com a persona. És en aquest moment quan comencen a prendre decisions per sí mateixos. Han de trobar la seva pròpia imatge i manera de ser, la seva identitat sexual i

⁴⁸ En Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor sí que se ofrece una problematización y deconstrucción de la psicología evolutiva, es decir, una identificación y evaluación de aquellos discursos que estructuran sus actuales versiones dominantes. Pero aquí, por cuestiones de espacio y tiempo, solo se dejará constancia de la construcción acerca de la adolescencia, y en relación a la formación de la identidad, que se construye en las guías analizadas.

personal, triar els estudis que els serviran per marcar el seu futur professional, comencen a viure la seva sexualitat... (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d’ESO)”, p.4)

b) Elementos importantes para formación de la identidad personal:

Según la construcción hecha por el discurso científico, y en particular aquel que se enmarca dentro del ámbito psicológico, se determinan unos elementos que se consideran importantes, debido a su influencia en la formación de la identidad personal. Algunos de estos elementos ya los hemos visto por separado en otros momentos de estos resultados. Ahora nos centraremos en la sexualidad y afectividad; el entorno familiar, escolar y social; los modelos de referencia; la necesidad de visibilización y otras posibles dificultades, como elementos importantes a tener en cuenta para la formación de la identidad personal según la psicología tradicional, y tal y como se muestra en el material analizado.

b.1. Sexualitat i afectivitat.

La importancia de la sexualidad y afectividad en cuanto a la formación de la identidad personal radicaría en la capacidad para producir cambios en las actitudes de las personas, pero parece ser que este punto solo sería importante en sexualidades no hetero, aquellas se “cuestionaran su sexualidad”.

És possible que un/a alumne canviï la seva actitud perquè comenci a qüestionar-se la seva sexualitat. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.14)

En otro momento se ve cómo la sexualidad y afectividad, sin distinciones de preferencia, pero sí de edad, son importantes para el desarrollo futuro de la personalidad (concebida como un constructo coherente y estable en el tiempo y contextos diversos).

La vivència de la sexualitat i l’afectivitat es converteix en aquestes edats en un punt bàsic en el desenvolupament futur de la seva personalitat. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 4)

b.2. Entorno familiar, escolar y social.

Siguiendo estos tres fragmentos, vemos que los contextos sociales en los que interacciona el joven o la joven se consideran elementos de gran importancia ya que son considerados primordiales para llevar a cabo el desarrollo de su personalidad e identidad. (No son concebidos como contextos interrelacionados donde construir de manera conjunta, a través de los procesos sociales y prácticas discursivas, las identidades. Además se aprecia un predominio del discurso del individualismo y del humanismo liberal impregna estos fragmentos).

L'adolescent es desenvolupa i construeix la seva personalitat i identitat al voltant de la família, el professorat i les amistats. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.11)

És per tant necessari generar en els centres i en la realitat que envolta a l'adolescent un clima de confiança que els permeti afermar la seva autoestima i el seu correcte desenvolupament personal en llibertat. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p.14)

Les escoles i instituts han de saber valorar la importància de la l'homosexualitat i la transsexualitat com a formes de diversitat; han de crear un entorn segur per a infants i joves gais, lesbianes i transsexuals i han de ser un referent de diversitat per als heterosexuales. Cal que cada centre es doti d'estratègies i recursos que trenquin la transmissió de l'homofòbia en els valors, les actituds i el llenguatge. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d'ESO)”, p.5)

b.3. Modelos de referencia, modelos de referencia positivos.

Según esta cita, los modelos de referencia, y en concreto, los modelos de referencia positivos se hacen necesarios para la construcción de una identidad “positiva y abierta”.

Els adolescents glbtq (gais, lesbianes, bisexuals, transsexuals i adolescents que es qüestionen la seva sexualitat) necessiten rebre models i referents positius per poder sentir-se identificats amb la realitat educativa i sentir-se inclosos en

L'escola, per poder viure d'una forma positiva i oberta la seva identitat sexual. Necessiten que també els gais i les lesbianes formin part de la realitat visible de les aules. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

Sino no existen estos modelos se pueden producir dudas, interrogantes y miedo a no conocer gente como ella o él, y provocar cambios en la personalidad.

Els dubtes, els interrogants i la por a ser diferent i a no conèixer gent com ella o ell poden provocar canvis importants en la personalitat de l'adolescent i, possiblement, també afectaran negativament el seu rendiment acadèmic.
(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.14)

b.4. Necesidad de visibilización.

Según las guías esta falta de referentes provoca la necesidad de una visibilización de ciertos modelos para que se pueda llevar a cabo una cierta identificación positiva. (Sin embargo, estos modelos por los que se lucha, aunque son diferentes de los que se tienen con más disponibilidad, los hetero, igualmente no llegan a representar la multitud de identidades sexuales que existen. Por lo tanto, funcionan marginando a otras multitudes).

Els adolescents glibtq (gais, lesbianes, bisexuals, transsexuals i adolescents que es qüestionen la seva sexualitat) necessiten rebre models i referents positius per poder sentir-se identificats amb la realitat educativa i sentir-se inclosos en l'escola, per poder viure d'una forma positiva i oberta la seva identitat sexual. Necessiten que també els gais i les lesbianes formin part de la realitat visible de les aules. (GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.4)

Els educadors han d'entendre que la descoberta, per part de l'adolescent, de la seva orientació i identitat sexual és un procés complex de creixement personal i que, per això, afavorir la visibilitat i la normalització de l'homosexualitat i la transsexualitat ajuda tota persona adolescent a créixer, a viure plenament i a realitzar-se. Ajudant les persones homosexuals al coneixement de si mateixes, s'ajuda també les heterosexuales a conviure amb la diversitat i a tenir un

coneixement més real de la sexualitat humana. (GUÍA: “Tutoria (2n cicle d’ESO)”, p.5)

b.5. Dificultades.

Relacionado con los dos puntos anteriores, se señalan una serie de dificultades concretas y ejemplificadas en diversas ocasiones en las guías en referencia a la formación de la identidad.

- Invisibilidad, soledad, estigmas, falta de modelos de referencia, falta de apoyo y falta de información.

Estos elementos afectan negativamente en la formación de la identidad de los/as jóvenes como se nos muestra en los siguientes tres fragmentos.

Els dubtes, els interrogants i la por a ser diferent i a no conèixer gent com ella o ell poden provocar canvis importants en la personalitat de l’adolescent i, possiblement, també afectaran negativament el seu rendiment acadèmic.

(GUÍA “Treball amb famílies (guia per al professorat)”, p.14)

*L’entorn familiar tampoc no ajuda. En general, tenir un fill gai o una filla lesbiana no es considera un fet agradable. Davant aquesta situació un pare sol passar per diverses fases: xoc, negació, sentiment de culpa, expressió de sentiments i presa de decisions (ja sigui d’acceptació o de rebuig). D’aquesta forma, hi ha casos de pares i mares que rebutgen els seus fills per la seva orientació afectiva i sexual i arriben a maltractar-los físicament o psíquicament o a fer-los fora de casa. Això es podria evitar si els pares i mares comprenguessin que ells no han causat l’orientació dels seus fills i que qui realment pateix és el seu fill o filla, que necessita la seva ajuda. **L’adolescent homosexual pràcticament no troba suports d’ajuda en l’àmbit social, escolar i familiar, fet que reforça més la seva solitud i inquietud.*** (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 16)

En aquest context, hi ha infants, adolescents i joves que tenen una preocupació afegida: sobreviure a l'hostilitat i l'homofòbia que formen part del paisatge quotidià dels centres educatius. Insults, amenaces, por al rebuig i a sentir-se diferent... són realitats que existeixen però que passen desapercibudes perquè els docents no ens atrevim a enfrontar-nos-hi, principalment per manca de preparació i d'estratègies per fer-ho. (...)

A la societat actual encara es manté una concepció de l'homosexualitat i la transsexualitat basada en estereotips. Al llarg de la infància s'interioritzen models socials i culturals que ridiculitzen l'homosexualitat i la redueixen a tòpics. En arribar a l'adolescència, es descobreixen i/o experimenten les primeres vivències afectives i sexuals. Però els nens, adolescents i joves gais, lesbianes o transsexuals es troben desorientats, mancats de referents i, en conseqüència, sotmesos a una doble pressió: la del món dels adults i la del propi grup (amb el qual necessiten identificar-se malgrat haver de renunciar a expressar-hi una part dels seus sentiments i vivències). En alguns entorns socials i familiars aquesta pressió pot esdevenir insuportable. (GUÍA: "Tutoria (2n cicle d'ESO)", p.4)

- Ausencia de apoyo familiar.

La ausencia de apoyo familiar o incluso un trato violento por cuestiones de preferencias sexuales de un/a hijo/a es otro aspecto dificultador importante en la formación de la identidad de éstas o éstos.

L'entorn familiar tampoc no ajuda. En general, tenir un fill gai o una filla lesbiana no es considera un fet agradable. Davant aquesta situació un pare sol passar per diverses fases: xoc, negació, sentiment de culpa, expressió de sentiments i presa de decisions (ja sigui d'acceptació o de rebuig). D'aquesta forma, hi ha casos de pares i mares que rebutgen els seus fills per la seva orientació afectiva i sexual i arriben a maltractar-los físicament o psíquicament o a fer-los fora de casa. Això es podria evitar si els pares i mares comprenguessin que ells no han causat l'orientació dels seus fills i que qui realment pateix és el seu fill o filla, que necessita la seva ajuda. L'adolescent homosexual pràcticament no troba suports d'ajuda en l'àmbit social, escolar i

familiar, fet que reforça més la seva solitud i inquietud. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 16)

- Ausencia de apoyo escolar.

De la misma manera que la ausencia de apoyo y violencia familiar puede afectar negativamente en la construcción identitaria de los/as adolescentes, el ámbito escolar no lo es menos.

La vivència de la sexualitat i l'afectivitat es converteix en aquestes edats en un punt bàsic en el desenvolupament futur de la seva personalitat. De per sí ja és una etapa difícil per a l'alumne/a i molt més si ha d'afrontar el descobriment i reconeixement personal d'orientacions afectives/ sexuals que són ignorades per l'escola i fins i tot objecte de burles, insults... com són l'homosexualitat, la bisexualitat o la transsexualitat. (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 4)

- Presunción de la heterosexualidad.

La presunción generalizada de la heterosexualidad dificulta preocupantemente la construcción de la identidad, y es la que incide y marca todas las dificultades vistas anteriormente.

A més, cal indicar que aquesta «sortida de l'armari» és exclusiva dels homosexuals ja que cap heterosexual ha de passar per aquesta situació... Una presumpció d'heterosexualitat que pot fer molt de mal als adolescents lgbtq (GUÍA: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 15)

En este último gran eje de análisis, el pensamiento occidental y sus principales discursos, se han comentado los argumentos y justificaciones que suelen utilizar estos discursos, las características silenciadas o enmascaradas de uno de ellos, el de la racionalidad moderna, y finalmente, la formación o construcción de la identidad personal con algunos reflejos de las influencias de esta racionalidad moderna.

A continuación se presenta el esquema de los resultados.

1. DISCURSO DE LA HETEROSEXUALIDAD NORMATIVA.

1.1. Construcción social y reproducción del discurso heterosexual. Efectos y consecuencias.

a) Invisibilidad y silenciamiento de identidades no heterosexuales.

a.1. Contextos de invisibilidad y silenciamiento de identidades no heterosexuales.

a.2. Consecuencias de la invisibilidad y silenciamiento de identidades no heterosexuales.

a.3. Invisibilidad de identidades no heterosexuales, pero existentes.

b) Presunción de la heterosexualidad.

c) Lenguaje, reflejos del discurso heteronormativo. Contaminación.

c.1. Diferentes.

c.2. Tolerancia.

c. 3. Orientación.

c.4. Diversidad sexual concebida como “un todo”, denominada como grupo minoritario y en comparación con otros.

d) El proceso de estigmatización y su relación con otros fenómenos sociales.

d.1. Esteriotipos negativos.

d.2. Actitudes negativas. Reflejos de homofobia y transfobia social.

e) Construcción de otras identidades sexuales en términos patológicos o de representaciones negativas, como vicios, conductas depravadas, conductas censurables, de malas intenciones,....

1.2. Discurso de la diversidad afectiva y sexual.

a) Concepto, construcción y representación social del discurso de la diversidad afectiva y sexual. Críticas.

a.1. Representación o construcción de la diversidad afectivo-sexual en comparación con otras diversidades.

a.2. Representación o construcción social de la diversidad afectivo-sexual como una orientación sexual minoritaria.

a.3. Representación o construcción de la diversidad afectivo-sexual en términos exclusivamente de homosexualidad.

a.4. Representación o construcción social de la diversidad afectivo-sexual en términos de homosexualidad, heterosexualidad, lesbianismo y transexualidad.

b) Algunas críticas a la construcción de las formas de sexualidad como:

b.1. Seguridad en preferencias.

b.2. Como una opción personal.

b.3. Amplia y llena de matices.

b.4. Otras formas de vivirla.

c) Tres dimensiones (preferencia sexual, identidad sexual, expresión sexual). Críticas.

d) Binomio heterosexualidad-homosexualidad dentro de la diversidad afectivo-sexual. Cuestionamiento de la homosexualidad como componente principal para el trabajo de la diversidad sexual-afectiva.

1.3. El sistema sexo-género.

a) Definiciones (incongruencias), perpetuación de las categorías sexo y género como dicotómicas, y nuevas categorías.

b) Transgresiones al sistema sexo-género.

2. ÁMBITO EDUCATIVO. INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL.

2.1. Justificaciones para incorporarla (razones y necesidades).

- a) Existencia de una realidad invisibilizada.*
- b) Ausencia en la formación o encubrimiento en diferentes materiales y áreas de conocimiento.*
- c) Necesidad de erradicar todo tipo de violencias por cuestiones de diversidad sexual.*
- d) Necesidad de educar en valores trabajando el respeto y la tolerancia.*
- e) Necesidad de apoyo y seguimiento por parte de las instituciones educativas.*
- f) Necesidad de apoyo y de seguimiento legislativo.*

2.2. Propuestas de incorporación en el aula.

- a) Personas a las cuales va dirigida.*
 - a.1. Dirigidas a todos/as los/as participantes del ámbito educativo: alumnado, profesorado, personal de administración y familias.*
 - a.2. Dirigidas a las familias en concreto.*
 - a.3. Dirigidas al alumnado en concreto.*
- b) Maneras de incorporarla.*
 - b.1. Como principio básico, a lo largo de todo el curso y de una forma consensuada y coherente.*
 - b.2. De una forma integradora y diversa.*

- b.3. De forma programada, sistemática y abierta.
- b.4. De forma realista y positiva.
- b.5. De manera vivencial, informativa y sin tabús.
- b.6. Formación de calidad, requisito previo.
- b.7. De forma transversal. A través del currículum de las áreas transversales.

c) Recursos educativos para incorporarla y sus contenidos.

- c.1. Actividades.
- c.2. Recursos literarios: novelas, libros, cuentos.
- c.3. Unidades o guías didácticas.

d) Valoraciones y comparaciones.

- d.1. Comparación con otras áreas transversales consideradas herramientas básicas para trabajar el respeto.
- d.2. Papel importante y decisivo de las y los profesionales de la educación.

3. PENSAMIENTO OCCIDENTAL.

3.1. Argumentos y justificaciones utilizadas propias del pensamiento occidental.

a) Argumentos influenciados por el discurso científico de la racionalidad moderna positivista.

- a.1. Materia a conocer/descubrir y lógica causal del conocimiento.
- a.2. Terminología y recursos positivistas.

b) Argumentos influenciados por el discurso de la moral cristiana pensamiento judeo-cristiano.

c) Argumentos o justificaciones del discurso jurídico-legal.

3.2. Influencias silenciadas por el discurso de la racionalidad moderna.

- a) Especificidad histórica y cultural del conocimiento.*
- b) Desresponsabilización de la ciencia, status intocable.*
- c) Construcción y reproducción del conocimiento como legítimo o no. Discursos legitimados o discursos criminalizados. El poder legitimador de la ciencia.*

3.3. Formación de la identidad personal y el desarrollo de la personalidad en la adolescencia.

- a) Concepto evolutivo del desarrollo de la personalidad en la adolescencia como etapa compleja y llena de cambios.*
- b) Elementos importantes para formación de la identidad personal:*
 - b.1. Sexualitat i afectivitat.*
 - b.2. Entorno familiar, escolar y social.*
 - b.3. Modelos de referencia, modelos de referencia positivos.*
 - b.4. Necesidad de visibilización.*
 - b.5. Dificultades.*

5. REFLEXIONES FINALES.

En este apartado se comentarán las principales reflexiones surgidas a lo largo de la realización de este trabajo. Aunque estructuralmente se encuentren en los últimos apartados de este escrito, no quieren suponer un punto y final, sino más bien un punto y seguido que de paso a un trabajo posterior más extenso, profundo y detallado a cerca del tema.

En primer lugar me gustaría comentar, y no dejarlo para el final, que a pesar de que en el análisis realizado se ha podido apreciar en más de una ocasión, una crítica a la construcción del conocimiento incluido en las guías utilizadas como corpus, quiero resaltar el esfuerzo llevado a cabo por la asociación “Inclou” efectuando este material didáctico con el objetivo de conseguir una posible transformación social que mejore la situación de desigualdad de ciertas identidades sexuales no heteronormativas.

Sin embargo, el sistema sexo-género tan arraigado en nuestra sociedad, al igual que los discursos dominantes, tales como el discurso heterosexual, el discurso científico, el discurso de la moral cristiana, etc., impregnan todas las áreas de conocimiento y resulta difícil escapar a sus influencias, como hemos podido ver en los resultados.

Es importante recalcar, que incluso en estas guías, que aparentemente parten de posiciones no “normativizadas” dentro del régimen heterosexual, es más, intentan luchar contra él, involuntaria e inintencionadamente colaboran en la reproducción y mantenimiento del mismo. El discurso heteronormativo enmarcado en la racionalidad moderna del pensamiento occidental, con todos sus efectos y su multitud de herramientas utilizadas para sus construcciones de la “realidad” social, hace difícil su detección en todos los aspectos y ámbitos en los que incide. Y aunque seamos capaces de localizar algunos de estos, resulta realmente complicado llevarlo a posiciones de cuestionamiento o de crítica, a no ser que estemos “entrenados y concienciados” para ello. Las instituciones defienden y funcionan como escudo de los discursos dominantes. Todos los discursos se encuentran interconectados con relaciones de poder, es por esta razón que producen repercusiones sociales, políticas, económicas,..., y todo/a aquel/la que intente atacarlos será expatriado/a. Poseen como principal característica la intertextualidad que comparten. No existe ningún discurso con independencia de otros.

Se encuentran encrucijados de tal manera, que también esta cualidad sirve como fortaleza para que no sean atacados, pero eso sí, no todos, dependerá del tipo de construcción en la que se base dicha encrucijada. El discurso heterosexista y todo su entramado, sirve para mantener un cierto orden e intereses políticos, sociales y económicos dentro de esta sociedad occidental capitalista y moderna, además tiene unos efectos y consecuencias que no concierne a todos/as por igual. Como hemos visto en los resultados, la heterosexualidad se da por presupuesta, y para salvaguardar su estatus, las identidades no hetero son invisibilizadas y silenciadas, son metidas a procesos de estigmatización, conllevan construcciones negativas de las mismas, y el lenguaje para referirse a ellas no les beneficia. Éste último, enmascarado, ha conseguido colarse en las guías sin despertar la más mínima sospecha.

El discurso actual mayoritario de la diversidad afectiva y sexual se ha sido construido en las guías en relación al discurso heteronormativo de nuestro pensamiento occidental. Es representado como una “orientación” sexual minoritaria; en comparación con otras diversidades de etnia, raza, clase, religiosas, etc., pero en cuanto que comparten la característica de minoría numérica, o quizás sería más acertado decir, de minoría de estatus o de poder en referencia a una mayoría determinada. En el discurso de la diversidad afectiva y sexual proporcionado por el corpus, el pensamiento occidental funciona creando una categoría dicotómica más de las suya, heterosexualidad-homosexualidad, intentando abarcar bajo los límites de éstas a la mayoría de identidades sexuales. En los resultados apreciamos como para trabajar, en teoría, la diversidad afectiva y sexual, se centran en la mayoría de los casos en la homosexualidad únicamente. Este efecto infiltrado, deja fuera y no se encuentra en consonancia con las multitudes queer. Desde un posicionamiento queer la diversidad afectiva y sexual posee una concepción diferente, y la manera de trabajarla también iría por otro camino.

Por lo que hace referencia al sistema sexo-género, a pesar de que en los resultados vemos algunas posibles transgresiones al mismo, en la mayoría de los casos se sigue perpetuando, y no cuestionando las categorías sexo y género, y su habitual correspondencia entre una y otra.

Desde las guías analizadas se resalta la necesidad de incorporar la diversidad afectiva y sexual en el ámbito educativo, aspecto importante. Pero el problema radicaría en la

concepción que se pretende implantar. Ayudaría a la erradicación de la homofobia y transfobia, pero no es un ataque contundente al sistema sexo-género, con lo que seguiría existiendo otros tipos de discriminaciones hacia aquellas otras identidades no regidas o no encuadradas en el régimen heteronormativo.

Específicamente hemos visto como el pensamiento occidental y sus discursos dominantes como por ejemplo el discurso científico de la racionalidad moderna, el de la moral cristiana y el jurídico-legal, tienen un gran peso sobre la construcción del conocimiento aceptado como legítimo, y como tienen el poder para desprestigiar el no considerado por éstos como tal.

En el ámbito educativo, a pesar de algunos tímidos avances, queda mucho trabajo por realizar. La aprobación por parte de algunos órganos competentes en materias legislativas no ha hecho que de momento se progrese hacia una educación de la diversidad afectiva sexual. Y el interés en Catalunya, por la asociación Inclou de llevar a la práctica la introducción de esta educación en los centros, primero, no consigue incluir a todos/as los/as miembros del sistema educativo ni a todos los centros, necesitarían un apoyo institucional, o mejor aún, que la institución pusiera en marcha las medidas legales que parece haber emprendido. Y segundo, debe tener en cuenta qué tipo de educación en diversidad sexual y afectiva se pretende incorporar para que realmente sea “eficaz” y tenga en cuenta a las multitudes sexuales.

Solo queda señalar, mi posicionamiento ocupado a lo largo de todo este estudio. Desde estas reflexiones, a los resultados que he llegado, pasando por el punto de vista epistemológico y metodológico, han sido construidos desde ese lugar. Sitio no creado individualmente, sino gracias a la acción e interacción conjunta con todas las personas que me rodean y los procesos sociales que hemos y vamos edificando día tras día. Este reconocimiento, según la concepción científica con la que se trabaje, puede ser visto como una limitación, desde aquí, es visto como un requisito y una puerta que se abre hacia el cuestionamiento y la crítica y una fuente nueva de conocimiento. No podemos olvidar, que el lugar desde el que he partido y mi modesta formación, han construido este trabajo, el cual podría haber resultado bien diferente desde otra perspectiva teórica y metodológica, y relacional.

Me gustaría marcar el punto y seguido de este trabajo con la siguiente cita de Teresa Cabruja (1996:386), idea que comparto y que señala un camino adecuado a seguir para trabajos futuros:

“Creo que la idea de la identidad en relación con múltiples y relativas posiciones y rehuyendo una identidad “esencial”, “generada” y “fija” para pasar a considerarla como algo contextualizable, negociado en las múltiples relaciones y fragmentado, es interesante tanto políticamente como relacionalmente, aunque con sus paradojas y dilemas, (...), por lo que supone en términos de relaciones de poder. A mi modo de ver, una concepción de la identidad en constante proceso, en experiencias y relaciones diversas, no impide un continuo análisis en términos de poder. Deconstruir o descentrar la subjetividad no significa negar, sino cuestionarla y analizarla de otras formas, rehuir la esencialización, en definitiva, someter cualquier categoría permanentemente a revisión”.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Albertín, P. (2005). Estructuras y desarrollo de la psicología científica moderna y los cambios posteriores. La cuestión del método y el nuevo modelo de sujeto investigador profesional. En T, Cabruja (ed.), *Psicología: perspectivas deconstruccionistas. Subjetividad, psicopatología y ciberpsicología* (p. 61-114). Barcelona: Editorial UOC.
- Ander-Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social III. Cómo organizar el trabajo de investigación*. Buenos Aires: Dumen SRL.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2008). *La actuación ante el maltrato entre iguales en el centro educativo. Guía para el profesorado*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y Obra Social Caja Madrid. Disponible en: http://www.obrasocialcajamadrid.es/Ficheros/CMA/ficheros/OSSoli_MenorMaltrato.PDF
- Academia Americana de Pediatría (2002). *Coparentalidad o adopción por Segundo Padre por parejas del mismo sexo*. Disponible en: <http://www.aap.org/policy/020008.html>
- Academia Americana de Pediatría (2002). *Informe técnico: Coparentalidad o adopción por Segundo Padre por parejas del mismo sexo*. Disponible en: <http://www.aap.org/policy/020008t.html>
- Asociación Americana de Psicología (2004). *Resolución sobre orientación sexual y matrimonio*. Disponible en: [http://www.felgt.org/felgt/archivos/143 es APsA-Orientacion%20Sexual%20y%20Matrimonio.pdf](http://www.felgt.org/felgt/archivos/143_es_APsA-Orientacion%20Sexual%20y%20Matrimonio.pdf)
- Asociación Americana de Psicología (2005). *Respondiendo a sus preguntas sobre orientación sexual y homosexualismo*. Disponible en: <http://www.apa.org/topics/orientacion.html>
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV- TR*. Breviario: Criterios diagnósticos. Barcelona: Masson.
- Batallar, V. Historia Natural de la Transexualidad (I). Disponible en: <http://www.felgt.org/resourceserver/525/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/196b06aee22379549e8375921cbb4529/rclang/es-ES/filename/v-bataller-historia-natural-de-la-transexualidad-i-ok.pdf>
- Barzani, C. A. (2000). *La homosexualidad a la luz de los mitos sociales*. Disponible en: <http://isisweb.com.ar/homofobia.htm#Principio>
- Biglia, B. (2005). *Narrativas de mujeres sobre las relaciones de género en los Movimientos Sociales*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona, Barcelona.

- Burr, V. (1997). *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.
- Cabruja, T. (1995). Género y valores: su conjugación en las teorías de la identidad y las relaciones de género desde una perspectiva deconstruccionista. En M. J. Izquierdo, *Género y Valores* (p. 100-123). Vitoria: Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer.
- Cabruja, T. (1996). Posmodernismo y subjetividad: construcciones discursivas y relaciones de poder. En L. Á. Gordo (dir.), *Psicología, discurso y poder: metodologías cualitativas, perspectivas críticas* (p. 373-389). Madrid: Visor
- Cabruja, T. (1998). Psicología social crítica y posmodernidad. *Anthropos, Psicología social. Una visión crítica e histórica*, 177, marzo-abril, 49-59.
- Cabruja, T.; Iñíguez, T. y Vázquez, F., (2000). ¿Cómo construimos el mundo? Relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi. Quaderns de comunicació i cultura*, 25, 61-94. Disponible en: <http://www.bib.uab.es/pub/analisi/02112175n25p61.pdf>
- Cabruja, T. (2005). Psicología, racionalidad moderna y prácticas de producción de la diferencia normal-patológico. Propuestas de deconstrucción y problematización. En T. Cabruja (ed.), *Psicología: perspectivas deconstruccionistas. Subjetividad, psicopatología y ciberpsicología* (p. 115-166). Barcelona: Editorial UOC.
- Cabruja, T. (2007). Lo<k>as, lo<k>uras o<k>upadas: Violencias de la psicología a las mujeres: psicologización, psicopatologización y silenciamiento. En B. Biglia, y C. San Martín (coords.), *Estado de wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*, (p. 155-170). Barcelona: Virus Editorial.
- Cabruja, T. y Garay, A. (2005). Introducción al desarrollo sociohistórico del conocimiento psicológico científico. Sociedad, historia, psicología y subjetividad. En T. Cabruja (ed.), *Psicología: perspectivas deconstruccionistas. Subjetividad, psicopatología y ciberpsicología* (p. 17-60). Barcelona: Editorial UOC.
- Cadoret, A. (2003). *Padres como los demás. Homosexualidad y parentesco*. Barcelona: Gedisa.
- Campo, A. (2001). Disconformidad con la orientación sexual e intento de suicidio en la adolescencia. *Revista Colombiana de Pediatría*, 36 (1), marzo 2001. Disponible en: <http://www.encolombia.com/medicina/pediatria/pedi36101-disconformidad.htm>
- Carrascosa, S. y Vila, F. (2005). Geografías víricas: hábitats e imágenes de coaliciones y resistencias. En Grupo de Trabajo Queer (ed.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (p. 45-59). Madrid: Traficantes de sueños.
- Casas, F. (1999). Calidad de vida y Calidad humana. *Papeles del psicólogo*, 74, 46-54.

- Chase, C. (2005). Hermafroditas con actitud: cartografiando la emergencia del activismo político intersexual. En Grupo de Trabajo Queer (ed.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (p. 87-111). Madrid: Traficantes de sueños.
- Constitución Española (1978). Disponible en:
http://www.boe.es/datos_iberlex/normativa/TL/ConstitucionCASTELLANO.pdf
- Córdoba García, D. (2003). Identidad sexual y performatividad. *Atenea Digital*, 4, 87-96. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num4/cordoba.pdf>
- Curiel, O. (2003). Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas negras. Disponible en:
http://www.creatividadfeminista.org/articulos/fem_2003_negras.htm
- De Barbieri, T (1995) “Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género”, en *Estudios de Derechos Humanos IV*, Ed. IIDH, Costa Rica. Disponible en:
http://www.iidh.ed.cr/comunidades/derechosmujer/docs/dm_documentospub/Estudios%20Basicos%204/3.%20Certezas%20y%20malos%20entendidos.pdf
- Doménech, M. e Ibáñez, T. (1998). La Psicología Social como Crítica. *Anthropos, Psicología social. Una visión crítica e histórica*, 177, marzo-abril, 12-21.
- El País (2007). *AI denuncia que más de 70 países persiguen aún a los gays y ocho los condenan a muerte*. El país digital, 28/06/2007. Disponible en:
<http://www.elpais.com/articulo/sociedad/AI/denuncia/paises/persiguen/gays/condenan/merte>
- Eribon, D. (2003). Somos raritos, aquí estamos. *Letras S*. Versión editada del artículo "Queer", publicado en *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes*. Larousse/VUEF, mayo 2003. Traducción: Carlos Bonfil. Disponible en:
<http://www.jornada.unam.mx/2003/10/02/ls-teoriaqueer.html>
- Frías, M.D.; Pascual, J. y Monteverde, H. (2003). Familia y diversidad: Hijos de padres homosexuales. *Interpsiquis*, 2003. Disponible en:
<http://www.interpsiquis.com/2003/>
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad I, la voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI (10ª Edición).
- Fuss, D. (1999). *En essència: feminisme, naturalesa i diferencia*. Vic: Eumo Editorial.
- Fuss, D. (1999). Dentro / Fuera. En N. Carbonell y M. Torras, *Feminismos literarios* (p. 113-124). Madrid: Arco / Libros.
- Gagliesi, P. (2000). *Apuntes para una Psicoterapia con Pacientes Gays y Lesbianas*. Disponible en: <http://isisweb.com.ar/homofobia.htm#Principio>

- Gamson, J. (2002), “¿Deben autodestruirse los movimientos identitarios? Un extraño dilema. En R.M. Mérida Jiménez (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (p. 141-172). Barcelona: Icaria.
- Garay, A., Íñiguez, L., Martínez, M *et al.* (2002) Evaluación cualitativa del sistema de recogida de sangre en Cataluña. *Rev. Esp. Salud Publica*, 76 (5), 437-450. Disponible en: http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500006
- García, S. (2005). *Psicología y Feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología*. Madrid: Narcea.
- Generalitat de Catalunya (2006). *Estatut d'Autonomia de Catalunya 2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (2006). *Pla Interdepartamental per a la no discriminació de gais, lesbianes i transsexuals*. Disponible en: <http://www.gencat.net/benestar/persones/GLT/pla/>
- Gergen, K.J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 309-320. Disponible en: http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/soc_psych.pdf
- Gergen, K.J. (1998). La Psicología como historia. *Anthropos, Psicología social. Una visión crítica e histórica*, 177, marzo-abril, 39-49.
- Gergen, K.J. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Gil Rodríguez, E. P. (2002). ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. *Athenea Digital*, 2, 30-41. Disponible en: <http://blues.uab.es/athenea/num2/Gil.pdf>
- Gómez Arias, A.B. (2004). Diversidad familiar y homoparentalidad. *Revista Pediatría Atención Primaria*, VI, 23 (julio/septiembre), 361-365.
- González, M.I. (1999). El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico. En M.J. Barral, C. Magallón, C. Miqueo y M.D. Sánchez (eds.), *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres* (p. 24-49). Barcelona: Icaria.
- González, M. L. y Álvarez, N. E. (2006). Normalización del discurso homofóbico: aspectos bioéticos. *Acta Biothica*, 12 (2), 211-217.
- González, M^a.M.; Sánchez, M^a.A.; Morcillo, E.; Chacón, F. y Gómez, A.B.(2002). *El desarrollo infantil y adolescente en familias homoparentales*. Informe preliminar. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla.
- González, M. (2005). *El Benestar psicològic en l'adolescència: la perspectiva de les ciències de la complexitat*. (Tesi doctoral, Universitat de Girona, 2005). Disponible en: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0114105-121406/>

- Gordo, A. (2002). El estado actual de la psicología crítica. *Athenea Digital*, 1, 1-9. Disponible en: <http://blues.uab.es/athenea/num1/Mgordo.pdf>
- Grossman, A. H. y D'Augelli, A. R. (2007). Transgender Youth and Life-Threatening Behaviors. *Suicide & Life - Threatening Behavior*; Oct 2007; 37, 5; ProQuest Health and Medical Complete. pg. 527-537
- Hare-Mustin, R. y Marecek, J. (1994). Marcar la diferencia. En R. Hare-Mustin y J. Marecek, *Marcar la diferencia* (p. 15-37). Barcelona: Editorial Herder.
- Hare-Mustin, R. y Marecek, J. (1994). Los sexos y el significado de la diferencia: Postmodernidad y psicología. En R. Hare-Mustin y J. Marecek, *Marcar la diferencia* (p. 39-86). Barcelona: Editorial Herder.
- Hare-Mustin, R. y Marecek, J. (1994). Marcar la diferencia. En R. Hare-Mustin y J. Marecek, *Más allá de la diferencia* (219-237). Barcelona: Editorial Herder.
- Hollway, W. (1996). Hacer el amor sin contracepción: hacia una teoría para el análisis de las explicaciones. En L. Á. Gordo (dir.), *Psicología, discurso y poder: metodologías cualitativas, perspectivas críticas* (p. 45-62). Madrid: Visor
- Ibáñez, T. (1994). ¿Cómo se puede no ser construccionista hoy en día? En T. Ibáñez, *Psicología social construccionista*, (p. 245-258). México: Guadalajara.
- Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. En L. Íñiguez, *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (p. 21- 42). Barcelona: Editorial UOC.
- Íñiguez, L. y Antaki, Ch. (1994). El análisis del discurso en Psicología Social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Íñiguez, L. (1995). Métodos cualitativos en Psicología Social: Presentación. *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 5, nº 1/2, 5-26.
- Íñiguez, L. y Antaki, Ch. (1998). Análisis del Discurso. *Anthropos, Psicología social. Una visión crítica e histórica*, 177, marzo-abril, 59-66.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (ed.), *La constitución social de la subjetividad* (p. 209-225). Madrid: Catarata.
- Íñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y prácticas. En L. Íñiguez, *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (p. 83-123). Barcelona: Editorial UOC.
- Íñiguez, L. (2004). *Curso de investigación cualitativa: fundamentos, técnicas y métodos. El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa.* [EXTRACTOS DE: Íñiguez, L. (Ed.) (1995). Métodos cualitativos en Psicología Social. *Revista de Psicología Social Aplicada*, Vol.5, nº1/2. y de Ibáñez, T. e Íñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la Psicología Social Aplicada. En

- J.L. Álvaro; A. Garrido; J.R. Torregrosa (Coor.). *Psicología Social Aplicada* (p.57-82). Madrid: McGraw-Hill]. Disponible en: <http://antalya.uab.es/liniguez/>
- Iñiguez, L. (2004). *Curso de investigación cualitativa: fundamentos, técnicas y métodos. El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa. El análisis de la información*. Profesores L. Iñiguez y A. Vitores. Disponible en: <http://antalya.uab.es/liniguez/>
- Jiménez-Domínguez, B. (1999). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Revista de la Universidad de Guadalajara. Dossier: investigación cualitativa en salud*, num. 17/invierno 1999-2000. Disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3investigacion.html>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lagarde, M. (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Llamas, R. (1998). El género y la presentación social. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 31, enero. También disponible en: <http://www.hartza.com>
- Llamas, R. (1998). *Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a "la homosexualidad"*. Madrid: Siglo XXI.
- Llamas, R. y Vidarte, P. (1999). *Homografías*. Espasa Calpe, S.A., 2ªed. Disponible en: <http://www.hartza.com/homografias.pdf>
- Lott, B. (1994). Naturalezas duales o conducta aprendida: El desafío de la psicología feminista. En R. Hare-Mustin y J. Marecek, *Marcar la diferencia* (p. 87-128). Barcelona: Editorial Herder.
- Lúxan, M. (2007). De la violencia de género en las políticas de población. En B. Biglia, y C. San Martín (coords.), *Estado de wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género* (p. 59-69). Barcelona: Virus Editorial.
- Marial, P. y Osorio, L. P. (2003). *Concepciones, actitudes y comportamiento respecto a la homofobia en el ámbito laboral de Coslada*. Coslada (Madrid): Guirigay, 2003. Disponible en: http://www.felgt.org/felgt/archivos/783_es_Homofobia%20en%20el%20%20c3%a1mbito%20laboral.pdf
- Martínez, M. (2005). Mi cuerpo no es mío. Transexualidad masculina y presiones sociales de sexo. En Grupo de Trabajo Queer (ed.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (p. 113-127). Madrid: Traficantes de sueños.

- Mérida, R. M. (2002). Sexualidades y homosexualidades (prólogo). En R.M. Mérida Jiménez (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (p. 7-25). Barcelona: Icaria.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. (2ª ed.). London: Sage.
- Monsó, I. (2004). *Marxem papà. Aquí no ens hi volem*. Barcelona: La Magrana.
- Montero, M. (2004). Relaciones entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. *PSYKHE*, vol. 13, nº 2, 17-28.
- Morgado; M. (2007). *Nace un nuevo observatorio para denunciar los casos de homofobia*. El país digital, 29/11/2007. Disponible en: <http://www.elpais.com/articulo/andalucia/Nace/nuev/observatorio/denunciar/casos/homofobia>
- Ortiz, L. (2003). *La relación entre opresión y enfermedad en bisexuales, lesbianas y homosexuales de la ciudad de México* [Tesis de Maestría]. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Ortiz, L. y García, Mª I. (2005). Efectos de la violencia y la discriminación en la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. *Cuadernos de Saúde Pública*, 21 (3).
- Parker, I. (1996). Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana. En L. Á. Gordo (dir.), *Psicología, discurso y poder: metodologías cualitativas, perspectivas críticas* (p.79-92). Madrid: Visor.
- Pedreira Massa, J.L.; Rodríguez Piedra, R.; Seoane Lago, A. (2005). Parentalidad y homosexualidad. *Revista Psicología.com, Revista Internacional on-line*, 9, 2 (julio). Disponible en: <http://www.psiquiatria.com/>
- Preciado, B. (2002). Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual. Madrid: Ed. Opera Prima: Pensamiento.
- Preciado, B. (2003). Multitudes queer. Notas para una política de los “anormales”. *Revista multitudes*, 12. Disponible en: http://multitudes.samizdat.net/rubrique.php3?id_rubrique=141
- Preciado, B. (2003). Resumen de la sesión de trabajo (I), de Retóricas del género. Políticas de identidad, performance, performatividad y prótesis. Disponible en: <http://www.uia.es/artpen/estetica/estetica01/frame.html>
- Preciado, B. (2003). Basura y género. Mear/Cagar. Masculino/Femenino. Disponible en: <http://www.hartza.com>

- Ramos J. (2005). Una visión feminista de la transexualidad. En Grupo de Trabajo Queer (ed.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (p. 131-135). Madrid: Traficantes de sueños.
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. (B.O.E. 220/91 de 13 de septiembre de 1991). Disponible en:
http://www.boe.es/t/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1992/8857&c_odmap=
- Rendueles, G. (2007). Las patronatas del Manicomio de Ciempozuelos. En B. Biglia, y C. San Martín (coords.), *Estado de wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género* (p. 263-270). Barcelona: Virus Editorial.
- Rich, A. (1980). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana (1980). Traducido por R. Martínez del texto reproducido en Powers of Desire. Disponible en: <http://www.hartza.com>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. (3ª ed.) Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez, J. (2005). El contexto sociopolítico de subimienta de la teoría queer. De la crisis del sida a Foucault. En D. Córdoba; J. Sáez, y P. Vidarte, *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (p. 67-76). Madrid: Egales.
- Sandoval, C. A. (1996). Módulo cuatro: Investigación cualitativa. En Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES (ed.), *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda. (Composición electrónica).
- Sedgwick, E. K. (2002). A(queer) y ahora. En R.M. Mérida Jiménez (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (p. 29-54). Barcelona: Icaria.
- Serbia, J. M^a. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, Año VI, Número 7, V2, 123-146*. Disponible en:
http://www.cienciarred.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf
- Sevilla, M^a de la L. y Álvarez, N. E. (2006). Normalización del discurso homofóbico: Aspectos bioéticos. *Acta Bioética 2006, 12 (2), 211-217*.
- Simón, F. (2008). La homofobia es mayor entre los varones jóvenes. El 63% de los adolescentes creen que hay discriminación. El País, 28/03/2008, versión digitalizada. Disponible en:
http://www.elpais.com/articulo/Comunidad/Valenciana/homofobia/mayor/varones/jovenes/elpepiespval/20080328elpval_17/Tes

- Síndic de Greuges de Catalunya (2006). *Informe extraordinari: Convivencia i conflictes als centres educatius*. Disponible en: http://www.sindic.cat/ficheros/informes/48_INFCONVIVENCIAESCOLES.pdf
- Scott, J. W. (1999). La experiencia como prueba. En N. Carbonell y M. Torras, *Feminismos literarios* (p. 77-112). Madrid: Arco / Libros.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torrent, A. (2006). *Conciliació vida familiar-vida laboral: anàlisi dels relats de les seves protagonistes*. [Manuscrit]. Treball de recerca de doctorat, Universitat de Girona. Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida.
- Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (2005). Ensayo introductorio. Capitalismo, sexualidad y ética de la libertad. En M. Foucault, *Historia de la sexualidad I, la voluntad de saber* (p. VII-XLV). Madrid: Siglo XXI (10ª Edición).
- Vázquez, F. (1996). El análisis de contenido temático. En F. Vázquez, *Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (p. 49-61). Universitat Autònoma de Barcelona. (Documento de Trabajo).
- Villanova, F. y Fernández, L. (1997). *Investigación sobre las actitudes hacia la homosexualidad en la población adolescente escolarizada de la Comunidad de Madrid*. Madrid: COGAM (Colectivo de Lesbianas y Gays de Madrid).
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En L. Á. Gordo (dir.), *Psicología, discurso y poder: metodologías cualitativas, perspectivas críticas* (p.63-78). Madrid: Visor
- Wittig, M. (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

6.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE DOCUMENTOS ESPECÍFICOS SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y EDUCACIÓN:

- Alonso, J. et al. (2004). *El respeto a la diferencia por orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula*. Oviedo: Xente Gai Astur- XEGA-Xega Xoven.
- Amnistía Internacional, COGAM y COLEGAS (2006). *Derechos humanos y diversidad afectiva-sexual*. Madrid: Ed. Amnistía Internacional. Disponible en: www.cogam.org
- APA ONLINE. *La orientación sexual y la juventud: Los hechos. Una guía para principales, educadores y personal escolar*. Traducido en el 2002 por José Toro-Alfonso, PhD, de la Universidad de Puerto Rico, a nombre del Comité para los

- Asuntos Lésbicos, Gay y Bisexuales. Disponible en: <http://www.apa.org/pi/lgbc/publications/spanishfacts.html>
- COGAM. *Proyecto de lucha contra la homofobia en el ámbito escolar. Guión para Charlas en Institutos*. Madrid: Ed. COGAM. Disponible en: www.cogam.org
- COGAM (2003). *La homosexualidad en los centros educativos de la CAM*. Disponible en: http://www.cogam.org/cogam/archivos/1437_es_La%20homosexualidad%20en%20los%20Centros%20Educativos%20de%20la%20Comunida.PDF
- COGAM (2005). *Cuentos para la diversidad*. Madrid: Ed. COGAM. Disponible en: www.cogam.org
- COGAM (2007). *Guía didáctica sobre transexualidad para jóvenes y adolescentes*. Madrid: Ed. COGAM. Disponible en: www.cogam.org
- Consejo de la Juventud de España (2000). *Jornadas “Jóvenes y sexualidad: algunas situaciones de exclusión” (conclusiones)*. Madrid: Ed. Consejo de la Juventud de España. Disponible en: www.cje.org
- Cruz, C. de la (2000). *Guía para trabajar en el tiempo libre la diversidad de orientación sexual*. Madrid: Ed. Consejo de la Juventud de España. Disponible en: www.cje.org
- Federación de enseñanza CC.OO., COGAM y FELGT (2007). *El amor y el sexo no son de un solo color. Guía sobre diversidad afectivo-sexual para adolescentes*. T.E., 279, enero 2007, 15-22. Disponible en: <http://www.fe.ccoo.es/publicaciones/TE/279/279.pdf>
- Federación de enseñanza CC.OO., COGAM y FELGT (2007). *Recomendaciones sacadas del estudio homofobia en el sistema educativo*. Disponible en: www.fe.ccoo.es/publicaciones/homofobia.pdf
- FELGTB (2007) *Informe sobre absentismo escolar por motivo de orientación sexual e identidad de género*. Disponible en: <http://www.cogam.org/resourceserver/1467/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/06e/rclang/es-ES/filename/absentismo-escolar-y-orientacion-sexual.pdf>
- FELGTB (2008) *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*. Disponible en: <http://cogam.org/resourceserver/2241/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/479/rclang/es-ES/filename/informe-libros-de-texto-educacion-para-la-ciudadania.pdf>
- Fundación Triángulo (1998). *Dossier educativo. Unidad didáctica sobre homosexualidad*. Madrid: Ed. Fundación Triángulo. Disponible en: www.fundaciontriangulo.es

- Gallofré, G., Generelo, J. y Pichardo, J. I. (coords) (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Disponible en: www.cogam.org (Actualmente disponible solo un resumen del estudio porque ha salido la versión publicada: Gallofré, G., Generelo, J. y Pichardo, J. I. (coords) (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Madrid: Ed. Alcalá)
- Generelo, J. (1999). *25 cuestiones sobre la orientación sexual. Cómo abordar la orientación afectiva y sexual hacia las personas del mismo sexo en la enseñanza. Unidad didáctica*. Madrid: Ed. COGAM. Disponible en: www.cogam.org
- Generelo, J. y Gimeno, B. (1999). *La orientación sexual en el sistema educativo español*. Madrid: Ed. COGAM. Disponible en: www.cogam.org
- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (coords.) (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Ed. COGAM. Disponible en: www.cogam.org
- Godoy, A. (coord.) (2002). *Una aproximación a la homofobia desde la perspectiva de jóvenes gays y lesbianas de Madrid*. Madrid: CJCM.
- INCLOU (2005-2006). *Els quaderns de l'inclou. Materials per al treball de la diversitat afectiva i sexual*. Barcelona: Ed. INCLOU. Disponibles en: <http://www.inclou.org/quaderns>
- Mújica, L. (2004). *Cuaderno para trabajar en el tiempo libre el prejuicio hacia la homosexualidad y el lesbianismo*. Bilbao: Ed. ALDARTE. Disponible en: <http://www.aldarte.org/>
- Pichardo, J. I. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Ayuntamiento de Coslada (Madrid), Ayuntamiento de San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria) y FELGTB. Disponible en: <http://www.cogam.org/resourceserver/1884/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/00c/rglang/es-ES/filename/adolescentes-ante-la-diversidad-sexual2.pdf>
- Villanova, F. y Fernández, L. (1997). *Investigación sobre las actitudes hacia la homosexualidad en la población adolescente escolarizada de la Comunidad de Madrid*. Madrid: COGAM

6.3. PORTALES DE ORGANIZACIONES “GLTB” Y OTROS, CONSULTADOS:

ALDARTE: www.aldarte.org

AMNISTÍA INTERNACIONAL GRUPO MINORÍAS SEXUALES:
<http://www.es.amnesty.org/temas/minorias>

AMPGIL (Associació de Familiars i Amics de Gais i Lesbianes): <http://www.ampgil.org>

Casal Lamba: www.lambdaweb.org

COGAM, Colectivo de GLBT: www.cogam.org

Associació e-kre@: Les TIC al servei de la inclusió social, l'educació i la cultura: www.ekrea.org

FAGC, Front d'Alliberament Gai de Catalunya: www.pangea.org/fagc

FELGT, Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales: www.felgt.org

FLG (Associació de famílies lesbianes i gais): www.familieslg.org

Fundación Triángulo: www.fundaciontriangulo.es

ILGA (Asociación Internacional de Lesbianas y Gais): www.ilga.org

Inclou: gais i lesbianes en l'educació: www.inclou.org

El consejo de la juventud de España:
<http://www.cje.org/C18/Inicio/default.aspx?lang=es-ES>

La Generalitat de Catalunya: <http://www.gencat.net/>

El Ministerio de Educación y Ciencia: <http://www.mec.es/>

Institut Català de la Dona: <http://www.gencat.net/icdona/>

Instituto de la mujer: <http://www.mtas.es/mujer/>

Instituto Nacional de Estadística (INE): www.ine.es/

Organización Mundial de la Salud (OMS): www.who.int/es/

American Psychological Association (APA Online): <http://www.apa.org/>

Institut Català d'Estudis de la Violència: <http://www.icev.es>

Anexo 1

Fichas de las unidades o guías estatales para trabajar la diversidad afectiva y sexual.

A continuación se muestran las diferentes fichas de la recolección de guías didácticas estatales¹.

FICHA DE “CUENTOS PARA LA DIVERSIDAD”.

Datos bibliográficos: COGAM (2005). *Cuentos para la diversidad*. Madrid: Ed. COGAM.

Objetivos: - Trabajar y dar visibilidad a la diversidad afectivo-sexual, a los diversos y nuevos modelos de familia, a la multitud de identidades,...

Estructura: 27 Cuentos cada uno de ellos recomendando para una edad. Abarcan una franja bastante amplia, desde los 3 años en adelante, hasta los 14 años en adelante.

Ámbito educativo: infantil, primaria, secundaria y/o tiempo libre.

Destinatarios: Infantes (0-6), niñ@s (6-12) y/o adolescentes (12-16)

Área temática: Dependiendo del tema y contexto principal de cada cuento, se podrían plantear en un área de conocimiento u otra. Ocio y tiempo libre.

Lugares específicos: guarderías, colegios, institutos, organizaciones juveniles, asociaciones del tiempo libre educativo, en el entorno familiar y/o social.

Uso: profesores/as de primaria o de secundaria, monitores/as, padres y madres, etc.

FICHA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA “25 CUESTIONES SOBRE LA ORIENTACIÓN SEXUAL”.

Datos bibliográficos: Generelo, J. (1999). *25 cuestiones sobre la orientación sexual. Cómo abordar la orientación afectiva y sexual hacia las personas del mismo sexo en la enseñanza. Unidad didáctica*. Madrid: Ed. COGAM.

Objetivos: - Facilitar la situación de la preferencia homosexual.

¹ No se pretende representar o dejar constancia de la totalidad de programas, guías o unidades didácticas que puedan existir para trabajar la diversidad sexual y afectiva en escuelas y en el tiempo libre de toda España, tarea difícil y que requiere una extensa y larga dedicación. Sino mostrar, eso sí, los principales programas o guías que han sido llevados a cabo a nivel estatal hasta el curso 2006-2007, y que se encuentran disponibles virtualmente.

Estructura: Consta de una breve introducción seguida de la unidad didáctica en la que se incluyen 25 preguntas sobre la orientación homosexual y sus posibles respuestas más apropiadas. Además incorpora unos anexos con una breve descripción de ejemplos de cómo introducir el tema de la orientación sexual en las clases, de dinámicas para generar debates y una lista de direcciones y teléfonos útiles.

Ámbito educativo: Secundaria.

Destinatarios: Profesorado, orientadores/as y formadores/as. (Franja de edad para llevar a cabo las dinámicas que propone la guía: adolescentes a partir de 12 años).

Área temática: Biología, literatura, historia, cultura clásica, plástica, etc.

Lugares específicos: Institutos.

Uso: Profesorado, orientadores/as y formadores/as.

FICHA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA “DERECHOS HUMANOS Y DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL”.

Datos bibliográficos: Amnistía Internacional, COGAM y COLEGAS (2006). *Derechos humanos y diversidad afectivo-sexual*. Madrid: Ed. Amnistía Internacional.

Objetivos: - “Aportar a la comunidad docente nuevos recursos educativos para trabajar la diversidad afectivo-sexual y los derechos humanos.

- Conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Clarificar al alumnado y profesorado conceptos e ideas sobre los que suele existir una gran confusión.
- Ofrecer una visión histórica de la orientación sexual, la homofobia y la transfobia.
- Destacar los lugares donde esta discriminación se hace más evidente.
- Acercar a una realidad cuyo conocimiento le lleve a desarrollar actitudes de aceptación y respeto ante la diversidad afectivo-sexual”, etc.

Estructura: Unidad didáctica que consta de una introducción, unos objetivos educativos, un glosario de términos relacionados y entorno a la diversidad afectivo-sexual, una breve reseña histórica a cerca de la homosexualidad, unas recomendaciones de cómo tratar el tema en el aula por parte del profesorado, un apartado dedicado a los derechos humanos y el colectivo LGBT, y una serie de anexos que incluyen direcciones electrónicas de interés, bibliografía publicada en España y filmografía relacionadas con el tema, etc.

Ámbito educativo: Primaria, secundaria, bachillerato, escuelas de educación de personas adultas.

Destinatarios: Profesorado. (Franja de edad para llevar a cabo las recomendaciones o actividades de la guía: a partir de 6 años).

Área temática: “Podría ser utilizado en diversas áreas de conocimiento de forma transversal como: Historia, Lenguaje, Ética, Sociales... pudiendo adaptarse a las programaciones como complemento de los aprendizajes de contenidos específicos de cada materia”.

Lugares específicos: Colegios, institutos, escuelas de adultos.

Uso: profesores/as de primaria o de secundaria.

FICHA DE “EL AMOR Y EL SEXO NO SON DE UN SOLO COLOR. GUÍA SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL PARA ADOLESCENTES”.

Datos bibliográficos: Federación de enseñanza CC.OO., COGAM y FELGT (2007). El amor y el sexo no son de un solo color. Guía sobre diversidad afectivo-sexual para adolescentes. *T.E.*, 279, enero 2007, 15-22.

Objetivos: - “Incorporar en la escuela el trabajo sobre la diversidad afectivo-sexual que nos pauta la ley educativa, visualizar otras formas diferentes de amar, favorecer el respeto a la diversidad, a la diferencia pasando a ser un elemento de enriquecimiento colectivo”.

Estructura: Es un cómic “El mundo de Guille”, traducción y reproducción del cómic Le Monde de William, de la asociación LGTB de Bélgica.

Ámbito educativo: Primaria, secundaria y/o tiempo libre.

Destinatarios: Comunidad docente y adolescentes (12-16).

Área temática: Podrían utilizarse en diversas áreas de conocimiento.

Lugares específicos: guarderías, colegios, institutos, asociaciones del tiempo libre educativo u organizaciones juveniles, en el entorno familiar y/o social.

Uso: profesores/as de primaria o de secundaria, educadores/as y tod@s aquell@s trabajadores y trabajadoras que desarrollen su labor en la educación.

FICHA DEL “CUADERNO PARA TRABAJAR EN EL TIEMPO LIBRE EL PREJUICIO HACIA LA HOMOSEXUALIDAD Y EL LESBIANISMO”.

Datos bibliográficos: Mújica, L. (2004). *Cuaderno para trabajar en el tiempo libre el prejuicio hacia la homosexualidad y el lesbianismo*. Bilbao: Ed. ALDARTE.

Objetivos: - “Fomentar entre las personas más jóvenes la no-discriminación por razones de orientación sexual de forma que en vuestros grupos se acepte a todas las

personas como realmente son y se facilite la autoaceptación y la libre expresión de aquellos/as chavales y chavalas que se sientan gays y lesbianas”.

- “Trabajar los prejuicios hacia gays y lesbianas de forma que a través de la reflexión y el debate grupal los vayamos eliminando”.

Estructura: Tres partes. La primera, una breve reflexión sobre los prejuicios hacia los gays y lesbianas; la segunda, dudas y conflictos que surgieron en los talleres formativos, así como una serie de consejos y orientaciones sobre como abordarlos. Y la tercera parte está dedicada a las diez dinámicas de trabajo para poner en práctica en los grupos de chavales y chavalas.

Ámbito educativo: Tiempo Libre Educativo y ocio.

Destinatarios: Adolescentes (6 dinámicas para adolescentes de 12 años en adelante, 2 dinámicas para adolescentes de 14 años en adelante y una dinámica para adolescentes de 16 años en adelante. Además incluye una dinámica para niñ@s de 8 años en adelante.

Área temática: Tiempo libre y ocio.

Lugares específicos: Asociaciones, grupos, que trabajan en el tiempo libre. Este cuaderno se ha llevado a cabo en Bizkaia por Astialdi Foroa Bizkaia, un espacio de trabajo común de diversos agentes que intervienen en el Tiempo Libre Educativo durante los talleres “Jóvenes por la tolerancia y la diversidad sexual”.

Uso: Educadores/as, monitoras y monitores.

FICHA DEL DOSSIER EDUCATIVO 1998: “UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE HOMOSEXUALIDAD”.

Datos bibliográficos: Fundación Triángulo (1998). *Dossier educativo 1998. Unidad didáctica sobre homosexualidad*. Madrid: Ed. Fundación Triángulo.

Objetivos: - “Normalización del hecho homosexual en los centros de enseñanza secundaria”

Estructura: Una primera parte de documentos a cerca de los “nuevos” modelos de familia, una breve historia del movimiento lésbico y gai, homosexualidad y medios de comunicación y la estrategia del odio. Una segunda parte que recoge 7 posibles dinámicas para desarrollar en el aula. Y una tercera parte de recursos con información de publicaciones periódicas; artículos, informes y documentos; material didáctico; obras literarias y películas, relacionadas con el tema.

Ámbito educativo: Secundaria.

Destinatarios: Profesorado. (Franja de edad para llevar a cabo las actividades de la guía: adolescentes a partir de 12 años).

Área temática: Posibilidad de aplicar las actividades en áreas como lengua, literatura, historia, ética, etc.

Lugares específicos: Institutos.

Uso: Profesorado.

FICHA DEL “GUIÓN PARA CHARLAS EN INSTITUTOS”.

Datos bibliográficos: COGAM. *Proyecto de lucha contra la homofobia en el ámbito escolar. Guión para Charlas en Institutos*. Madrid: Ed. COGAM. Disponible en: www.cogam.org

Objetivos: - “Educar a la población heterosexual en la tolerancia, el respeto y la igualdad.

- Explicar brevemente unos pocos conceptos y desmentir algunos estereotipos a través del conocimiento directo de lesbianas y gays, para que los jóvenes reduzcan sus niveles de homofobia, eliminen prejuicios y normalicen e integren en sus vidas el hecho homosexual”.

Estructura: Se inicia con unas consideraciones previas.

Después muestra el guión de la charla donde se explican diversos conceptos, se realizan unos apuntes sobre la historia de la homosexualidad y se tratan diversos aspectos como los estereotipos, la homosexualidad y bisexualidad a la adolescencia, la visibilidad de este colectivo, el género y la situación legal actual. Seguidamente se proponen debates y diferentes dinámicas para visualizar y dismantelar estereotipos, y otras a cerca de la conocida situación de “salir del armario.

Termina facilitando respuestas a posibles preguntas que pueden surgir en estas charlas y dinámicas.

Ámbito educativo: Secundaria y bachillerato.

Destinatarios: Adolescentes (12-18).

Área temática: Asignaturas como la de ética, en jornadas o talleres.

Lugares específicos: Institutos. (Aunque este guión para charlas está orientado a centros escolares de secundaria, COGAM ha realizado charlas similares en asociaciones juveniles, universidades, parroquias, etc., desde 1994).

Uso: Lesbianas y gays pertenecientes a COGAM.

FICHA DE LA “GUÍA PARA TRABAJAR EN EL TIEMPO LIBRE LA DIVERSIDAD DE ORIENTACIÓN SEXUAL”.

Datos bibliográficos: Cruz, C. de la (2000). *Guía para trabajar en el tiempo libre la diversidad de orientación sexual*. Madrid: Ed. Consejo de la Juventud de España.

Objetivos: - “Fomentar entre la gente más joven la no-discriminación por razones de orientación sexual”.

Estructura: Una breve introducción seguida de 6 capítulos donde se trata la orientación del deseo en el contexto de las sexualidades; la evolución de la sexualidad desde la infancia hasta la juventud; la homosexualidad y la educación sexual; preguntas habituales que pueden hacer l@s chic@s sobre homosexualidad y claves que ayuden a contestar; casos prácticos que ilustran la tarea del educador/a; y el último capítulo, dedicado a la familia. Además incluye una serie de recursos bibliográficos, didácticos, de direcciones y páginas Web, relacionados con el tema.

Ámbito educativo: Tiempo libre y área de ocio (Educación no formal).

Destinatarios: Monitores/as de tiempo libre, educadores/as, profesorado. (Franja de edad para llevar a cabo las recomendaciones o actividades de la guía: a partir de 6 años).

Área temática: Tiempo libre.

Lugares específicos: Organizaciones juveniles.

Uso: Monitores/as de tiempo libre, educadores/as, profesorado

FICHA DE LA “GUÍA DIDÁCTICA SOBRE TRANSEXUALIDAD PARA JÓVENES Y ADOLESCENTES”.

Datos bibliográficos: COGAM (2007). *Guía didáctica sobre transexualidad para jóvenes y adolescentes*. Madrid: Ed. COGAM

Objetivos: - “Acercar a los y las jóvenes y adolescentes la realidad de las personas transexuales”. Además de “cómo afrontarla y entenderla desde el entorno familiar y social”.

Estructura: Es un cómic, basado en el de “Anima fragile” de Aniel.

Ámbito educativo: No se especifica, pero podría aplicarse en cuanto a la educación formal a partir de secundaria. Tiempo libre y ocio.

Destinatarios: Adolescentes y jóvenes (no se especifica edad concreta)

Área temática: Podría integrarse en diferentes asignaturas, en el tiempo libre educativo, etc.

Lugares específicos: Institutos, asociaciones, entorno familiar y/o social. (Ha sido publicada hace poco tiempo y todavía no se dispone de experiencias concretas donde se ha haya utilizado esta guía)

Uso: Personal, docente, etc.

FICHA DE LA GUÍA DIDÁCTICA “EL RESPETO A LA DIFERENCIA POR ORIENTACIÓN SEXUAL. HOMOSEXUALIDAD Y LESBIANISMO EN EL AULA”.

Datos bibliográficos: Alonso, J. et al. (2004). *El respeto a la diferencia por orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula*. Oviedo: Xente Gai Astur- XEGA- Xega Xoven.

Objetivos: - “Facilitar al profesorado una herramienta que, de forma práctica y sencilla, le permita abordar la cuestión gailésbica en el aula”.
- “Cubrir la grave deficiencia que se detecta en nuestro sistema educativo, en el que el silencio sobre la homosexualidad se combina con la omnipresencia de actitudes de homofobia, de desprecio y de discriminación hacia lesbianas y gais”.
- “Lograr la normalización social de la homosexualidad en el aula”. “La modificación de las actitudes del alumnado, es decir, a la consecución de individuos respetuosos con quienes son diferentes, y comprometidos en la lucha contra la discriminación por orientación sexual”.

Estructura: 11 unidades didácticas divididas en varios bloques temáticos (Sexo, género y orientación sexual; historia; arte; literatura; cine; música...). Cada una de ellos con diferentes actividades basadas en uno o varios documentos (textos y láminas en su mayoría).

Ámbito educativo: Educación Secundaria Obligatoria. (Aunque hay actividades que podrían aplicarse en niveles de Primaria, Bachillerato y Ciclos Formativos, como también en tutorías).

Destinatarios: Profesorado. Franja de edad para llevar a cabo las recomendaciones o actividades de la guía: adolescentes de 12 a 16 años (pero también podrían ser adecuadas algunas actividades que plantea esta guía para adolescentes de 16 a 18 años, para niños y niñas de 6 a 12 años).

Área temática: Historia, literatura, lengua castellana, arte, música, tutorías, etc.

Lugares específicos: Institutos (principalmente). En Asturias, ha sido incorporada, como un recurso didáctico propio, al *Plan de Educación Afectivo-sexual*, puesto en marcha por las *Conserjerías de Educación y de Salud y Servicios Sanitarios* del gobierno del Principado.

Uso: Profesorado de secundaria (principalmente).

Anexo 2

Guión contacto vía mail con los informantes claves para el acceso de información sobre programas educativos y diversidad sexual.

- **Salutación.**

- **Presentación:**

Nombre.

Programa de doctorado al cual estoy adscrita.

Beneficiaria de una beca.

Directora trabajo de investigación.

- **Introducción del tema de investigación.**

- **Motivo contacto.**

- **Demanda de la información necesaria.**

- **Agradecimientos y despedida.**

Mails enviados por parte de la investigadora.

Assumpte: Pla interdepartamental. àmbit educatiu
De: "ANTONIA DORADO CABALLERO" <antonia.dorado@udg.edu>
Data: Dim, Novembre 6, 2007 8:17 pm
A: programaglt.presidencia@gencat.net
Prioritat: Normal
Opcions: [Veure capçalera completa](#) | [Veure la versió per impressora](#) | [Descarregar aquest missatge com un fitxer](#)

Hola,
Sóc l'Antonia Dorado i estic inscrita al programa de doctorat de "Psicologia i Qualitat de vida" de la UdG. Gaudeixo d'una Beca de Recerca de la UdG 2007-2010, adscrita a l'àrea de Psicologia Social. La meva directora és la Dra. Teresa Cabruja i Ubach.

Em poso amb contacte amb vosaltres perquè estic realitzant el meu treball de recerca sobre l'àmbit educatiu i la diversitat afectiva-sexual. Més concretament, estic interessada en aquells programes educatius dirigits a treballar la diversitat sexual, portats a terme en centres d'ensenyament primari i secundari, dins del territori català.

Tinc coneixement del Pla Interdepartamental i vaig poder assistir a la "Jornada sobre la no discriminació del col·lectiu gai, lesbià, bisexual, i transsexual a les Administracions Públiques", on es va presentar aquest Pla. Però en referència a l'àmbit educatiu, no es va especificar si tenien ja implantats o en vies d'implantació programes educatius dirigits a l'alumnat de primària i/o secundària per a treballar la diversitat afectiva-sexual.

Us agrairia molt si em poguéssiu orientar i informar, si el Pla recull programes educatius determinats i si han estat o seran portats a terme dins dels centres de ensenyament catalans.

Moltes gràcies per endavant.

Assumpte: contacte ponents jornada "l'homofòbia a la societat catalana"
De: "ANTONIA DORADO CABALLERO" <antonia.dorado@udg.edu>
Data: Dmc, Novembre 28, 2007 1:55 pm
A: "Institut Catala Estudis Violencia" <icev@icev.cat>
Prioritat: Normal
Opcions: [Veure capçalera completa](#) | [Veure la versió per impressora](#) | [Descarregar aquest missatge com un fitxer](#)

Bon dia,

Sóc l'Antonia Dorado i ahir vaig assitir-hi a la jornada "L'homofobia a la societat catalana". Estaria molt interessada en poder contactar amb la Maribel Ponferada i amb el Xavier Verdaguer per a demanar més informació sobre la tesis de la Maribel i sobre les accions del Pla Intederpartamental en educació al Xavier.

Moltes gràcies

Assumpte: jornada homofobia a la societat catalana.dubtes.

De: "ANTONIA DORADO CABALLERO" <antonia.dorado@udg.edu>

Data: Dll, Desembre 3, 2007 4:00 pm

A: xverdager@gencat.net

Prioritat: Normal

Opcions: [Veure capçalera completa](#) | [Veure la versió per impressora](#) | [Descarregar aquest missatge com un fitxer](#)

Bon dia Xavier,

Sóc l'Antonia Dorado i estic inscrita al programa de doctorat de "Psicologia i Qualitat de vida" de la UdG. Gaudeixo d'una Beca de Recerca de la UdG 2007-2010, adscrita a l'àrea de Psicologia Social. La meva directora és la Dra. Teresa Cabruja i Ubach.

Em poso amb contacte amb tu perquè estic realitzant el meu treball de recerca sobre l'àmbit educatiu i la diversitat afectiva-sexual. Més concretament, estic interessada en aquells programes educatius dirigits a treballar la diversitat sexual, portats a terme en centres d'ensenyament primari i secundari, dins del territori català.

Tinc coneixement del Pla Interdepartamental i vaig poder assistir a la "Jornada sobre la no discriminació del col·lectiu gai, lesbià, bisexual, i transsexual a les Administracions Públiques", on es va presentar aquest Pla. I també a la jornada de la setmana passada sobre homofòbia. Però en referència a l'àmbit educatiu, no es va especificar si teniau ja implantats o en vies d'implantació, en concret, programes educatius dirigits a l'alumnat de primària i/o secundària per a treballar la diversitat afectiva-sexual. Ja vas comentar que s'estava treballant en allò, però us agrairia molt si em poguéssiu orientar i informar, si el Pla recull programes educatius determinats i si han estat o seran portats a terme dins dels centres d'ensenyament catalans. I també, sinó és demanar molt, si em podries facilitar el correu electrònic del director d'Inclou que no va poder assistir-hi, perquè són les guies amb les que estic treballant com exemples de programes educatius per al meu treball de recerca, a falta de trobar d'altres dins del territori català que no siguin només petits tallers. Els hi vaig enviar un mail a l'associació i no m'han contestat. (També vaig enviar un mail a l'adreça del programa GLT que faciliteu a Gencat, i no està operativa).

Perdona les molèsties i moltes gràcies per endavant.

Antonia Dorado.

Anexo 3

Corpus analizado

**Anexo 2.1.: INCLOU
(2005). *Contes per treballar
la diversitat.* Barcelona: Ed.
INCLOU.**

**Anexo 2.2.: INCLOU
(2005). *Tutoria (2n cicle
d'ESO)*. Barcelona: Ed.
INCLOU.**

Anexo 2.3.: INCLOU
(2005). *Treball amb famílies*
(Guia per al professorat).
Barcelona: Ed. INCLOU.

Anexo 2.4.: INCLOU
(2005). *Introducció a la*
diversitat afectiva- sexual.
Barcelona: Ed. INCLOU.

inclou
Guia i materials en
l'educació

Contes per treballar la diversitat

ELS QUADERNS DE L'INCLOU 6

Materials per al treball de la diversitat afectiva i sexual

Autora: Pilar Cabrerizo

Autora de Rin Rin la granota groga: Alicia Pueyo

Autora de Visca l'amor! i la seva proposta didàctica: Noemi Rocabert

Amb la col·laboració d'lñaki Tofiño.

Dipòsit legal: B-53.915-2005

Disseny: www.belhamdisseny.com

Maquetació: Atemps, SCCL – fonte@atemp.info

Imprimeix: Multitext, S.L. – Tel. 93 453 87 87

DECLARACIÓ DE DRETS DELS ESTUDIANTS LGBTQ (LESBIANES, GAIS, BISEXUALS, TRANSSEXUALS I QUE ES QÜESTIONEN LA SEVA SEXUALITAT)

Dret a rebre informació exacta i adequada sobre l'orientació sexual en els llibres de text i en altres materials educatius.

Dret a rebre informació imparcial sobre les contribucions que han produït tot al llarg de la història les lesbianes, gais, bisexuals i transgènere en totes les àrees del coneixement, entre les quals destaquen l'art, la literatura, la ciència, els esports, la història i les ciències socials.

Dret a tenir models positius, tant en persona com en el currículum; dret a una informació exacta sobre si mateixos/es, sense prejudicis, formulada per adults preparats que no tan sols informin als i les estudiants lgbtq sinó que els/les recolzin.

Dret a assistir a l'escola sense haver de patir violència verbal o física, de manera que l'educació i no la supervivència sigui la prioritat dels estudiants.

Dret d'assistir a escoles on el respecte i la dignitat de tots els i les estudiants, inclosos els/les estudiants lgbtq sigui una de les prioritats formulades per la inspecció educativa, recolzada per les autoritats locals i nacionals d'educació i que s'apliqui i es faci complir per la inspecció, la direcció dels centres i el professorat a l'aula.

Dret a formar part de tots els programes de recolzament que existeixin per a ajudar adolescents a superar les dificultats de l'adolescència.

Dret a tenir legisladors que garanteixin els seus drets constitucionals i lluitin per ells, en lloc de legisladors que reforcin l'odi i els prejudicis.

Dret a una educació lliure d'homofòbia i de discriminació.

Scott Bidstrup

(traducció al català d'Iñaki Tofiño).

Basat en un document adaptat per GLAAD/SFBA's Project 21 a partir de documents de Project 10 (Los Angeles Unified School District) i del document «Teaching and Counseling Gay & Lesbian Students Action Sheet» de la National Education Association (EE.UU.).

Los cuentos ponen en marcha un vida interior y eso reviste especial importancia cuando la vida interior está amedrentada, encajonada o acorralada. El cuento engrasa los montacargas y las poleas, estimula la adrenalina, nos muestra la manera de salir, ya sea por arriba o por abajo y, en premio a nuestro esfuerzo, nos abre unas anchas y cómodas puertas donde antes no había más que paredes en blanco, unas puertas que nos conducen al país de los sueños, al amor y a la sabiduría y nos llevan de vuelta a nuestra auténtica vida.

CLARISSA PINKOLA ESTÉS

I. INTRODUCCIÓ

El nostre desig a l'hora de crear aquesta guia ha volgut anar més enllà de l'ànim de gaudir de la lectura i dels contes. Des de la perspectiva de l'associació que coordina aquesta col·lecció de guies, *Inclou: Gais i lesbianes en l'educació*, hem volgut oferir recursos i propostes per poder treballar a l'aula aspectes que formen part de la nostra realitat i dels quals hi ha molts buits pel que fa a materials, estudis i reflexions. Aquests contes permeten treballar aspectes relacionats amb la diversitat afectiva i sexual, els nous models de família, les identitats,... d'una forma integradora i diversa.

Encara que l'estructuració dels diferents contes fa referència a l'educació formal i les seves etapes diferenciades, considerem que es prou flexible com per poder adaptar qual-sevol de les històries a àmbits d'educació no formal o altres tipologies de grups: educació especial, d'adults...

La primera part de la guia ha estat elaborada a partir de reflexions teòriques de persones expertes en la matèria; professionals de l'educació, de la narració de contes o de l'estudi de la seva didàctica. No es pas una reflexió personal sinó un compendi d'altres estu-

dis estrets de la bibliografia que es troba al final de la guia.

A la segona part es presenten els contes amb suggeriments d'activitats fotocopia- bles que es poden fer a partir del conte i que es poden aplicar directament a l'aula o bé poden servir per ser ampliades i adap- tades al grup-classe amb el qual es vol tre- ballar.

La tercera part ofereix una breu explicació d'altres contes i materials que han estat publicats recentment.

L'objectiu d'aquesta guia no és treballar la diversitat afectiva i sexual únicament a través del conte sinó que aquest sigui un recurs més per iniciar, desenvolupar o finalitzar un contingut que hauria d'estar present al llarg de tota l'escolaritat d'una manera interdisci- plinar. Més recursos, informació i assessora- ment es poden trobar a la pàgina web de l'associació *Inclou: Gais i lesbianes en l'educació* (www.inclou.org).

Entre altres materials, Inclou ha publicat dife- rents guies que poden complementar el tre- ball que es proposa a partir d'aquesta. Suggerim *Introducció a la diversitat afectiva i sexual*, *Treball amb famílies (guia per al professo- rat)* i *Tutoria* (adreçada al segon cicle de l'ESO).

2. MARC TEÒRIC

El conte com a element educatiu

El conte, element quotidià de la infància i perquè no, la joventut, es caracteritza per ser breu, sintètic i efectiu. És un objecte comú en els racons de les aules, en les biblioteques del barri, a casa... A tot arreu podem trobar el tresor que amaga un conte. Una història que ens apropa, que ens allunya, que obre camins, que tanca interrogants... que en cap cas no ens deixa indiferents.

El conte és educador, però sobretot és atractiu, lúdic, divertit. I és en aquest sentit que des d'aquí volem potenciar-lo com a element educador. Les històries que aquí presentem es poden fer servir tal qual es presenten en aquesta guia o ens poden suggerir d'altres històries, adaptacions o infinitat d'activitats a partir de la lectura d'aquests materials. De cada història hem elaborat activitats i reflexions sabent que cada professional farà seva la història per poder-la adaptar al grup de persones amb les quals vol treballar-la. Moltes vegades les històries serveixen per introduir un tema o per generar un diàleg que no se sap com començar; d'altres, poden servir per tancar el tema o incloure's dins un projecte més ampli.

Com veurem en el desenvolupament de les propostes, els temes que hi ha darrera de qualsevol història són sentiments comuns a totes les persones, conflictes personals i arguments universals que surten en el dia a dia de l'aula. El llenguatge figurat dels contes expressa simbòlicament realitats dels humans. En el cas que ens ocupa, ensenyem diferents formes de comportament que els infants van assimilant a través dels contes i que passen a formar part de la vida quotidiana amb naturalitat.

Resulta evident que és l'adult el primer responsable a l'hora de transmetre els continguts (principalment les actituds, valors i normes). Gianni Rodari va ser un convençut de la capacitat transformadora del llenguatge i la imaginació; creia en el poder de la paraula viscuda per projectar-se sobre tots els àmbits de la realitat interior i exterior de l'ésser humà.

Quan una persona escolta una història, l'associa amb la seva pròpia experiència. És per això que cada conte evoca imatges diferents en cada persona. Cada relat provoca sentiments propis i personals que haurem de reconèixer si volem aprofundir-hi.

Anna Gasol ho explica de la següent manera: «La lectura mou infinitat de mecanismes psicològics inconscients que comporten enriquiment personal i que són imprevisibles i diferents segons el lector. El noi, en descobrir vida i ambients diferents al seus, amplia la pròpia experiència. Els adults hem de fer possible la descoberta d'un món nou.»

El conte dins l'educació infantil

El conte ja forma part de la quotidianitat de les aules d'educació infantil. Aprofitem-lo, per tota la seva capacitat, per apropar la realitat de la societat a la realitat de les aules.

Pere Darder ho explica de la següent manera en el pròleg de *Llibres tranquils*: «Apropar els llibres als infants i joves és acostar-los a la realitat i ajudar-los a viure. La literatura infantil ocupa, sens dubte, un lloc privilegiat en l'esforç que fem els adults perquè els nens i nenes coneguin i sentin les persones i les coses i ho facin des de les vivències que van experimentant.»

Decret 94/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació infantil.

Àrea 1. Descoberta d'un mateix

- Mostrar les emocions, els interessos i les preferències utilitzant el llenguatge corporal com a mitjà d'expressió i comunicació.
- Mostrar coneixement d'un mateix i de les altres persones a partir de les experiències sensorials, motrius i expressives.

Àrea 2. Descoberta de l'entorn natural i social

- Distingir relacions de parentiu entre els membres de la pròpia família.
- Conèixer dades relatives a la pròpia família.

Àrea 3. Intercomunicació i llenguatge

- Representar-se ells mateixos i l'entorn més enllà de l'aquí i l'ara.

El conte per l'alumnat de primària (i secundària!)

Les nostres aspiracions a l'hora de redactar aquesta guia no es queden només en oferir recursos per l'educació sinó que pretenem animar-vos a introduir (o millor dit, a no deixar perdre) el conte a l'educació primària i secundària! El conte, pel fet de ser breu i sintètic és efectiu.

Davant la dificultat d'aconseguir crear l'hàbit de la lectura, Emili Teixidor, autor de *Pa negre* (2003), proposa alguns consells dels quals només destacaré dos. El primer diu: «Tu llegeix i la resta de la gent imitarà el plaer que tu traspuïs.» Contagiar el desig de llegir és com contagiar qualsevol altra convicció profunda; sense imposicions, per

simple contagi, imitació o seducció. El segon consell ens diu que per atraure el lector s'ha d'aconseguir que el text desperti el seu interès.

Llibres, històries, textos on el protagonista és una persona jove, amb interrogants sobre si mateix, situacions d'indefinió, sentiments i emocions, dubtes... de l'adolescència servirán de suport, de model, de resposta i potser també plantejaran interrogants que poden interessar l'alumnat de secundària.

El conte a l'etapa de l'educació primària, i secundària!, pot ser una narració amb sentit crític on es barregin situacions reals amb la possibilitat de fer servir el llenguatge simbòlic.

«Tant els mites com els contes de fades responen a eternes preguntes. Com és el món en realitat? Com hi he de viure la vida? Com puc ser jo realment? Els contes deixen que la persona imagini com pot aplicar-se a sí mateixa el que la història li revela sobre la vida i la naturalesa humana.»

BRUNO BETTELHEIM

Decret 179/2002, de 25 de juny, pel qual es modifica el Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya.

ÀREA CIÈNCIES SOCIALS

12. Establir models o conclusions generals senzills a partir de l'anàlisi de diferents fets o situacions particulars i valorar positivament la correcció i el respecte en tots els àmbits de relació entre persones i institucions.

La creació de la identitat del jo

La diversitat afectiva i sexual i els nous models de família són realitats que ja formen part de la nostra societat i que s'hauran d'introduir en les aules d'una manera programada, sistemàtica i oberta. El propi Departament d'Educació insta al centres docents públics a promoure la igualtat d'oportunitats per a nois i noies i a evitar continguts homòfobs:

2. Foment de la igualtat d'oportunitats per a nois i noies.

(Resolució d'1 de juliol de 2005, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació infantil i primària i d'educació especial de Catalunya per al curs 2005-2006. Núm. 1060 pàgina 813)

Els centres han de promoure la igualtat d'oportunitats per al nenes i nenes i evitar els comportament i les actituds discriminatòries per raó de sexe, principi que hauran de reflectir convenientment en els seus PEC I PCC. Així mateix els centres han de posar especial cura a evitar els referents i continguts androcèntrics i homòfobs en el desenvolupament de currículum, eliminar els llenguatges i comportaments sexistes, promoure la prevenció de conductes abusives i fomentar la no agressivitat en les relacions interpersonals.

Des d'aquesta guia es proposa fer-ho a través dels contes per tots els avantatges que hem anat explicant fins ara.

Beatriz López (professora de Didàctica de l'Expressió Plàstica) explica que els relats formen part de l'essència mateixa de la cultura, i durant segles, han estat utilitzats per transmetre missatges i ensenyaments d'una manera indirecta i entretinguda. Els relats transmeten emocions i tenen una gran influència en el desenvolupament afectiu i conductual de l'infant, molt més important del que podem imaginar. A través del conte es poden ensenyar conceptes, valors i proporcionar als infants exemples simbòlics sobre com enfrontar-se a diverses situacions i/o problemes.

Els contes fan gaudir, entretenen, enriqueixen la vida de l'infant i exciten la seva curiositat; estimulen la imaginació, ajuden a desenvolupar l'intel·lecte i a clarificar emocions. És a dir, obren un món ple de possibilitats que els adults podem compartir i aprofitar.

«La lectura ens serveix per enfortir la nostra personalitat i per esbrinar quins són els nostres autèntics interessos.»

HAROLD BLOOM



La Rin Rin és una granota que des de ben petita és diferent de les seves germanes i germans: a banda del color diferent de la seva pell, és una granota però rauca com un granota. Dins del petit món de la bassa on ha nascut, tothom la troba estranya, però quan coneix a l'Àguila, la seva gran amiga, i més endavant a la Xocolata, una granota viatgera que acabarà sent la seva companya, descobreix que el món no s'acaba a la Bassa dels Nenúfars Grocs. Però, per damunt de tot descobreix que per a ser feliç calen dues coses: gaudir de la pròpia manera de ser i estimar.

La versió completa del conte es pot trobar a <http://www.arsmm.net/rinrin/>

Etapa: 2on cicle d'educació infantil.

Descoberta d'un mateix

TÍTOL: CARES DE MIL COLORS

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT: Cada nen i nena s'haurà de mirar al mirall i decidir quin és el color de la seva pell; barrejar diferents pintures fins arribar al color que més s'assembli i fer un dibuix de la seva cara.

OBJECTIUS:

- Descobrir que els colors de la pell són molt diversos.
- Adonar-se de la diversitat de la classe.
- Tenir una actitud respectuosa cap a la diversitat entenent-la com a riquesa.

OBSERVACIONS:

- Aquesta activitat pot portar-se a terme abans d'explicar el conte; pot servir d'introducció per parlar de la diferència.
- Amb els diferents dibuixos es pot confegir un mural de la classe i exposar-lo al passadís o en un lloc de pas per poder ser observat.

Descoberta de l'entorn natural i social

TÍTOL: TREBALL PER PROJECTES

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT: Les granotes poden ser un projecte per treballar a l'aula o dins d'un projecte d'animals d'aigua. Com a projecte haurem d'analitzar quina informació tenim, què volem saber, de quina manera podem ampliar la informació, etcètera.

OBJECTIUS:

- Conèixer amb profunditat un animal: la granota.
- Objectius específics del projecte.

OBSERVACIONS: Amb tota la informació recollida de les granotes es pot elaborar un racó del projecte on exposar el material.

**Interrelació i comunicació:
Llenguatge verbal:**

TÍTOL: «LES GRANOTES», de Pere Quart

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT: Llegir, entendre i memoritzar el poema:

Les granotes

Nedar de granotes
el meu bassiol
promou les riotes
d'infants en redol.

Fent-los babarotes
l'un diu: Quin bunyol!
Com mouen les potes?
no saben el crawl!

PERE QUART

OBJECTIUS:

- Apropar-se al llenguatge poètic.
- Memoritzar un poema.

OBSERVACIONS: A partir del que ens ha suggerit el poema es pot fer un dibuix lliure mostrant diferents models de granotes.

**Interrelació i comunicació:
Llenguatge plàstic:**

TÍTOL: UNA GRANOTA DE PAPER

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT: Construcció de granotes de paper de diferents colors seguint la tècnica de la papiroflexia i dramatitzar la història.

Pots trobar les instruccions per fer la teva granota de paper a

<http://www.arsmm.net/rinrin/pdf/granoteta.pdf>

OBJECTIUS:

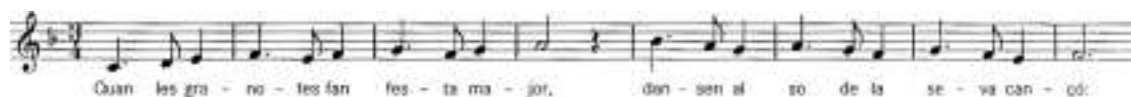
- Conèixer la tècnica i les possibilitats de la papiroflexia.
- Desenvolupar la psicomotricitat fina.

OBSERVACIONS: Donat que la papiroflexia requereix d'unes habilitats psicomotrius complexes, aquesta activitat es pot programar en petit grup o amb l'ajuda dels companys i companyes de P5 o cicle inicial.

**Interrelació i comunicació:
Llenguatge musical:**

TÍTOL: CANÇÓ LA GRANOTA RIN RIN

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT: Escoltem la cançó i l'aprenem, fent evidents els sons greus i aguts.



Quan les granotes fan festa major,
dansen al so de la seva cançó:
quac, quac, quac, quac.

OBJECTIUS:

- Aprendre i memoritzar una cançó.
- Distingir els sons greus dels aguts.

OBSERVACIONS: Per donar-li major sentit al treball i relacionar les activitats, aquesta cançó pot formar part de la dramatització del conte.

**Interrelació i comunicació:
Llenguatge matemàtic**

TÍTOL: JUGUEM AMB LES GRANOTES

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT: Juguem amb el número de personatges. Si hem construït granotes de paper, podem contar, fer seriacions segons el color o la mida, sumar, restar, classificar...

OBJECTIUS:

- Treballar conceptes matemàtics a partir d'un treball personal de plàstica.
- Representar les operacions matemàtiques.



ADAPTEM ELS CLÀSSICS



Etapa: cicle inicial i mitjà

A l'etapa d'educació infantil és difícil variar l'argument d'un conte conegut per l'alumnat ja que als nens i a les nenes d'aquestes edats els costa entendre que podem construir una nova història a partir d'una de coneguda.

Quantes vegades ens hem sentit dir «la història no és així!» si a l'hora d'explicar un conte hem variat algun detall? Per a nosaltres són petits canvis sense importància, però per als infants formen part de la història i semblen ser inamovibles. És per això que proposem jugar amb els contes clàssics a primària i secundària ja que a infantil la Caputxeta no pot deixar de ser vermella.

- Podríem inventar un flautista d'Hamelin que en lloc d'emportar-se els ratolins s'emportés les persones violentes, masclistes, homòfobes...?
 - Què passaria si el llop dels tres porquets estigues enamorat del porquet més intel·ligent i treballador que va construir la casa de ciment?
 - La bella dorment es va despertar quan una altra princesa li va fer un petó?
 - En Patufet podia tenir dues mares?
 - En què es va convertir la granota quan la princesa li va fer un petó...
- De la mateixa manera que nosaltres elaborarem cada dia material i recursos per treballar a l'aula, aquí proposem que tinguem en compte la diversitat gai i lèsbica per poder introduir, a través dels contes, personatges gais, lesbianes, transsexuals, persones que es qüestionen la seva sexualitat, etc., amb la mateixa naturalitat que expliquem que el príncep va trobar el peu de la princesa que calçava la sabata de vidre.
- Idees i propostes per crear o reinventar noves històries les podem trobar al llibre de Gianni Rodari *Gramàtica de la fantasia*.

Tinc aquella edat que a vegades et diuen que ets massa gran o massa petita, segons quines conveniències tinguin: a mi em fastigueja molt aquesta indeterminació dels grans. Em saturen, també, els seus romanços: «I quin noi t'agrada? Apa que el Tal no para de... Prepara't que quan tinguis novio...» Per mi, jo sóc prou gran. Ara el que més em fascina de mi és fer espeleologia de les meves emocions... per descobrir les fonts de tot allò que m'està passant. Ara sé que tota la pesantor, la tristesa, les ganes de plorar sense motius, la barreja de ràbia i de malestar que sentia... tenien un perquè, tenien un sentit. Ho he descobert fa tant poc que encara no ho he paït. Però puc dir que, des d'aquest moment, em sento en pau i lliure amb mi mateixa... No he volat mai, però m'ho imagino així, i em fa sentir tant bé que he recuperat la confiança en les meves qualitats... Ah! Tinc tantes ganes de conèixer món i de... d'estimar!!! De sentir quines emocions vius quan tens algú amb qui confiar íntimament... I del que també tinc ganes és de que m'estimi la persona que jo estimo...o de qui m'he enamorat, no sé ben bé el què és...

Veureu: durant molt de temps jo no he volgut sortir de casa per res, amb prou feines per anar a l'escola i prou. M'he passat hores llargues a l'eixida, i al trosset d'hort ajudant al meu avi, contemplant tota classe de bestioles, especialment les gallines i el conill que un dia em regalaren. Em fascina contemplar les relacions «tan humanes» que s'estableixen entre elles i amb el conill. Us puc explicar com la Cuatacada i el Conill s'estimen amb un afecte incondicional! Es busquen, es fan festes, s'oloren... el Conill amb el seu morro de vellut, la gallina picotejant-li delicadament el cap... busquen un lloc per a jeure ben junts, acotxats entre l'herba...

Jo no he volgut sortir durant tant de temps de casa perquè un no-sé-què fins ara m'ha pesat com una llosa que em saturava de desídia; en aquestes condicions només podia veure el meu poble immòbil i avorrit, i no n'he volgut saber res. Sembla que tot es faci igual des del diluvi universal, res no canvia!!! Aigua estancada no mou molins!!!

Només alguna vegada me n'he anat a la font... Aquest dissabte hi he trobat a una parella, semblaven més aviat àvies, que passejaven amorosament, caminaven a poc a poc com si el temps s'hagués aturat... caminaven davant meu i el seu

amor lluminós m'ha embriagat... he fet els possibles per perpetuar aquell embruix... i ha estat al cap de molta estona que me n'he adonat que els seus noms eren Estel i Mariona, aleshores m'he sentit encara més atreta pel seu embruix... Aleshores he sentit la veu d'en Pau cantant «la tendresa que ens salva»! He sentit la cançó encarnar-se en elles... Està clar: és la tendresa que ens salva i la «com-passió»...

Jo mai havia vist enlloc una parella que fossin persones del mateix sexe (al poble, ni somniar-ho, però tampoc a la televisió o a les pelis...) com una cosa tant bonica com el què estava veient amb els meus ulls!!! Aleshores m'ha pujat una emoció molt vibrant... i com un eco m'he trobat cridant «Visca l'amor!!» Aquella parella s'ha girat i les dues han rigut amb complicitat, com si jo fos la cua nupcial. I jo més vermella que un perdigot m'he volgut fondre... i confosa per un sentiment que m'inundava de ganes de celebrar el seu amor, m'he trobat escapant-me com una ombra. No volia esfumar la seva intimitat i, al mateix temps, volia comprendre el què m'estava passant... perquè alguna cosa estava naixent i empenya amb força a dintre meu...

M'ha captivat veure aquelles dues àvies estimar-se de debò, amb aquella tendresa nua... (com



m'agradaria veure habitualment, que totes les parelles s'estimesin, es miressin i es tractessin, amb tanta delicadesa!! Ben

segur que no hi hauria amargor sobre la terra...). Ha fluït en mi un sentiment de lleugeresa, d'horitzó més ample. Aleshores he començat a sentir emocions que fins ara dormien sota la meua pell: he sentit una frisança tremenda quan m'ha omplert el record de la Susanna, m'he estremit... Ara entenc el que em passa quan veig la Susanna!!! M'he fixat tantes vegades en la seva manera de mirar, en la sensibilitat que té... la seva veu tan tendra... I com em fixo en com el meu germà parla de la seva xicota, l'Alaia: les ganes que té d'estar amb ella, de compartir i xerrar-ho tot... Ara sé que la meua manera de sentir la Susanna és la manera com el meu germà sent i viu l'Alaia. He pensat molt en ell, he recordat tot el que m'explicava: es fixava en com ella feia totes les coses, en la seva manera de pensar, en com va anar sintonitzant amb l'Alaia fins que va intuir que ella també n'estava d'ell... i li va dir... em va explicar que va ser el més bonic que li havia passat mai...

Així he descobert que estic enamorada de la Susanna, perquè tinc ganes d'estar amb ella, de compartir-ho tot, d'explicar-li tot, d'abraçar-la, de... què sé jo!!! I tinc tantes ganes de cridar per tot arreu: «VISCA L'AMOR!!!»... LA QÜESTIÓ ÉS: ESTIMAR!!!

Aquest sentiment tant càlid i ple de llum, se m'ha eclipsat quan m'he preguntat si m'estimaria...

Perquè ara necessito que la Susanna també m'estimi a mi, que senti per mi la mateixa emoció i sentiment que jo sento per ella... Però és que per començar... per començar no sé, ni tant sols, si ella estima a algun noi, no sé si li agrada d'estimar a un noi o una noia... NO SÉ RES!!! Se'm glaça la sang de pensar que potser ella no ha

sentit mai el que jo sento.... em pregunto si ella ha descobert com li agrada de sentir-se estimada i estimar, em pregunto si ha sentit l'experiència que l'amor és un sentiment lliure, que l'important és estimar de valent a una persona, si coneix com n'és de bonic estimar... I com puc saber si jo li agrado??!! Sento una basarda vertiginosa, com si hagués arribat a un cingle... se'm fa de nit, una nit molt llarga no saber si la Susanna m'estimaria algun dia...

Per on segueix el meu camí? Aquest camí meu? Em sento molt sola, com perduda, i tinc un nus a l'estómac com un puny ben clavat... perquè no conec ningú que li passi com a mi, tampoc cap conte, en cap de les històries que ens expliquen a l'escola, a cap dels personatges els passa res de semblant... els oncles no m'han dit res de bo, només fan que entabanar-me amb els nois i que no quedi prenyada (comprenc que es la seva forma de protegir-me, però és que a mi m'ofega...). Potser és que jo sóc una raresa de la natura, un monstre pervers?

Bé, ara conec a aquestes dues «bruixetes» que he trobat anant cap a la font, i semblava, talment, com si aquell fos el seu espai obert de llibertat... perquè jo no les havia trobat pel poble... així... segur que elles es troben cohibides de passejar afectuosament (sinó, per què s'havien d'aïllar?). És molt bonic passejar com ho fan l'Alaia i en Pau sentint-se amb llibertat... I que trist seria el poble —i al món sencer— si les persones no es relacionessin amb afecte, si ningú es fes un petó, si les parelles no s'agafessin de les mans... No hi ha dret!: jo em sento amb el mateix dret que els altres i considero que tothom té el mateix dret a estimar amb llibertat i dignitat sense que el sexe sigui un...

Bufl!!! El meu germà acaba d'entrar! M'ha enxampat de ple mentre escrivia!!!! I amb l'abús que quasi bé sempre caracteritza el meu germà gran, al veure'm la cara de xoc amb què he quedat jo, m'ha «seduït» perquè li expliqués el que escrivia... Com que, reconec què necessito treure'm aquest nus de l'estómac, he fet el cor fort, m'he controlat la vergonya i, finalment, molt a poc a poc, com qui endreça una filigrana molt



delicada, peça a peça, amb la veu força tremolosa, li he explicat tot com

he pogut, i després li he llegit el què tenia... Així que li he confessat que estimava a la Susanna... quina meravella: en Pau m'ha sorprès amb una abraçada de vellut, tan tendra i càlida que m'he emocionat com... no sé ni dir-ho! «Benvinguda al club de l'AMOR!» —m'ha dit amb complicitat i molt bon humor—. I m'he deixat amanyagar durant una estona eterna per mi. I després li he dit:

—Però tu estimes l'Alaia, i això és molt fàcil per a vosaltres...

—Ja sé el que vols dir : que estimar a una persona del mateix sexe no està reconegut, que socialment no està ben vist...

—Exacte! Em sento bé i malament amb mi mateixa alhora... tinc tants dubtes... veig que es complica tot... i tot podria ser tant...

—Tant senzill i bonic!

—M'endevines el pensament!

—Saps què et dic, bonica meva? Que tens raó, però que la humanitat necessita persones que estimin fervorosament, sense recels ni pors, i que si cal estiguin disposades a fer el què calgui per a alliberar-nos de tabús, de falsedats...

—Si, però... em sento molt sola, tu coneixes algú a qui li passi això que em passa a mi?

—Sí, el cosí de l'Alaia, en Martí. Ell estima un noi; poc després d'haver-lo conegut va tenir un accident. En Martí mai es va sentir acceptat tal com és, i va decidir de marxar a viure amb en Xus, a la ciutat, perquè els seus pares no estan disposats a acceptar-lo amb la seva parella... Podries parlar amb ell, em sembla que participa en un projecte per ajudar a que es reconegui la diversitat de maneres d'estimar...

—Gràcies, Pau!!!

Li vaig fer un petó esplèndid i vam seguir parlant una bona estona...

En Pau m'ha explicat que hi ha nois que neixen amb cos de dona i a l'inrevés. El seu sexe

i el seu gènere no es corresponen. Els meus sentiments són complicats, però no poder-se identificar amb el sexe que tens, encara és més complex! Es diuen transsexuals i són encara més minoria que els homosexuals. I tanmateix tenen, com jo, el dret a poder-se construir una identitat adequada a la seva personalitat. També hem parlat de com ho podria dir als oncles, a l'avi... Buf! i també a la colla... quin pal!... i quan ho sàpiguen els veïns... que pesat... de passar aquestes fronteres se'n diu «sortir de l'armari». Jo, als qui em vulguin escoltar o als que m'estimen els parlaré de la gallina i del conill; però sobretot, de la tendresa que ens salva i de la com-passió, del compartir, dels drets humans... ja veurem... En Pau serà amb mi.

Tot aquest trasbals m'ha fet pensar, rumiar, sospesar i començar a sentir amb una altra pell tantes altres diversitats com hi ha: les persones esquerranes, les d'altres cultures o religions... se m'ha eixamplat l'horitzó!

Ara em sento molt alleugerida i serena. Tinc ganes de trobar-me amb en Martí. Diu en Pau que m'hi acompanyarà (ell s'hi ha interessat molt, crec que ens ajudarà i tot!). Un dia anirem a casa seva, coneixerem en Martí i al seu home, en Xus... Em fa una mica de vergonya, però tinc moltes ganes de parlar amb ells. També diu que em podran presentar noies com jo, lesbianes, que així en diem nosaltres (i ells, gais): meravel·lós!

Si em trobo amb persones per poder compartir neguits, desigs i esperances; a partir d'ara podré començar a mirar la vida amb uns altres ulls, ja començo a sortir de la nit... Ara torno a sentir ganes de cridar: **VISCA L'AMOR!!!!**

NOEMÍ ROCABERT

L'autora del conte *Visca l'amor!*, Noemí Rocabert, directora del CEIP Mestre Morera, ens explica com va ser la seva experiència a l'aula amb l'alumnat de 6è a partir d'aquesta història.

Aquest fragment del seu diari de classe pretén ser un material provocador, suggerent,

que animi al professorat de primària i secundària a introduir històries com aquestes que permeten parlar de nosaltres, del jo, de la identitat...

Etape:
cicle superior i 1r cicle ESO

DIARI DE CLASSE

Aquesta història va néixer d'una necessitat que va emergir al grup de 6è de l'escola Mestre Morera del curs passat. Tot va ser arran de parlar de les notícies sobre violència domèstica, que es va obrir un debat on tothom s'hi va implicar de debò; al final conclouïen que si rebutgen aquests actes també ells i elles han de canviar els seus hàbits de relacions, especialment en les relacions de gènere.

Bé, aquest debat no va concloure en un dia, perquè pels camins del diàleg parlarem dels models sexuals que tenien com a referència, decidiren portar i compartir imatges i nines (que portarien de casa) que representessin els arquetips socials que dominaven. Aquell diàleg va ser molt valent i hi va haver un altíssim nivell de sinceritat. Es compartia la imatge que cadascú volia d'ella o ell mateix.

Va ser en aquelles coordenades de complicitat i respecte, que varen començar a parlar obertament d'homosexualitat, sobre els estereotips socials que existeixen i sobre les dones i homes que coneixen. Varem deduir que en aquell grup de vint, partint de les estadístiques d'un 10% de persones homosexuals, hi hauria dues persones que ho serien; ningú va fer cap gest o insinuació de raresa o incomoditat. I a partir d'aquí començaren a parlar de com pensaven que se sentirien acollits per les seves famílies i amics. Dues persones digueren que les seves famílies les acollirien bé, i ho sabien perquè n'havien parlat, quatre digueren que sabien que a casa seva no s'ho prendrien

gens bé. I la resta es mostraven més o menys incerts. A la majoria aquesta qüestió els va fer reflexionar molt i no varen ser pocs que decidiren de parlar-ne amb les seves famílies.

Aquell vespre vaig escriure aquest relat que us ofereixo aquí. Els hi vaig dedicar. La seva sorpresa en llegir-lo va ser molt positiva. I ens donà peu a arrodonir el tema de l'acceptació i de l'alegria pel com érem.

El treball fou a partir de «plagiar» la història, o sigui posar-se a la pell d'una persona, d'un noi o noia, que sent aquestes inquietuds per a reconèixer la seva orientació sexual, i deduir el què podria pensar, fer i decidir, peripècies que li passaven...

La meua experiència m'ha dit sempre que el treball més profund, més enriquidor, i més educador, és el què es fa a través del DIÀLEG, que condueix a replantejar-se qüestions vitals, personals fins a transformar, modificar, replantejar, millorar...i celebrar la vida, l'existència, i les persones. Aquesta és la «comprensió de text» veritable.

Durant aquella setmana hi va haver força persones que varen tenir el coratge de plantejar-ho i de parlar-ne a casa seva. I n'hi va haver qui va aconseguir un canvi de percepció i d'acceptació per part de la seva família.

Recordo especialment amb quina emoció tant profunda, una noia ens deia que n'havia parlat amb la seva mare. Havien parlat d'acceptar-se mútuament, de deixar-se de fer mal; i que la mare li havia promès de que l'acceptaria fos com fos perquè era la seva filla. I recordo com aquella acceptació anava més enllà de l'orientació sexual; aquella noia es podia sentir acceptada com a persona, per la seva mare, per primera vegada.

(Ella no estava angoixada ni preocupada per a la orientació sexual que estava vivint, sinó per la relació que tenia amb la seva

mare; ja que d'aquella manera sabia que «la mataria», que la faria fora de casa, que res no podia anar bé).

El més bonic va ser com cadascú a la seva mesura i amb el seu tempo, varen

anar prenent consciència de la importància de ser i de relacionar-se amb joia, des del cor —com dèiem nosaltres— perquè així podem trobar tots els camins necessaris.

- Paloma Orozco va publicar una recopilació de petites històries de les quals volem destacar «El girasol con tortícolis», una preciosa història de confusió d'identitats. És una metàfora que parla de la necessitat de reconèixer-se a partir de trobar gent igual a un mateix.

PALOMA OROZCO.
Historias de la otra tierra.
Madrid: Anaya, 2001.

- *Ens agraquem!* és un llibre recent editat per l'Associació de Mares i Pares de Gais i Lesbianes (AMPGIL) i que també es pot trobar en castellà amb el títol *¡Nos gustamos!*. Un llibre sense paraules amb unes il·lustracions molt divertides de Juanolo. Activitats didàctiques a partir del conte es poden trobar a la pàgina web de l'Associació www.ampgil.es.

JUANOLO.
Ens agraquem!
Vilanova i la Geltrú: Scena, 2004.

- Una mare descobreix, de sobte, que el seu fill és homosexual. Mare i fill dialoguen, es barallen, discuteixen i, més enllà de les seves diferències, es continuen estimant.

JAUME CELA.
La crida del mar.
Barcelona: La Galera, 1996.

- La Federació de Professors de Nova Gales del Sud va presentar dos llibres dissenyats per ensenyar als nens i nenes durant els tres primers anys d'escolaritat que existeixen relacions entre persones del mateix sexe. *Koalas on Parade* i *The*

Rainbow Cubby House van ser publicats per Learn to Include (Aprender para incluir). Llibres interessants per l'àrea d'anglès. Per a més informació es pot consultar a la pàgina web de la federació: www.nswtf.org.au.

- Encara que és un llibre que no parla directament de diversitat afectiva i sexual, sí es una publicació amb propostes de llibres que parlen de sentiments. L'autor ho explica dient que «un conte pot fer-nos més senzilla l'explicació d'alguns sentiments, malalties i emocions difícils de comprendre. Un conte pot esdevenir útil per afrontar actituds de l'infant que als adults ens preocupen i de les quals tenim ganes de parlar».

Per l'experiència que tenim des de l'associació Inclou i en el nostre àmbit de treball, podem dir que moltes vegades les dificultats per tractar un tema o per entendre'l resulten més complicades des del món adult que no des de la infància. Els estereotips i prejudicis no deixen de ser constructes socials que, afortunadament, les nenes i els nens encara no han fet seus i els permeten veure les coses amb molta més naturalitat que no pas les persones adultes.

Destaquem l'apartat dedicat a L'acceptació d'un mateix o qui no té un all té una ceba (pàg. 47), L'amor i l'enamorament o avançar a pas de pallaso (pàg. 50) i Els complexos o la manera de no agradar-se gens ni mica (pàg. 53).

PEP MOLIST.
Llibres tranquils.
Lleida: Pagès editors, 2003.

- L'editorial basca A fortiori té una col·lecció anomenada «En favor de la família». Les parelles i famílies homoparentals formen part de la vida quotidiana dels nens i nenes protagonistes d'aquestes històries. Els llibres permeten introduir el tema de les diferents formes de paternitat o maternitat. El format és DIN A4, amb unes il·lustracions molt atractives per l'alumnat d'educació infantil i continguts adient per l'etapa de cycle inicial i mitjà d'educació primària.

LORENZO, M. I ERLICH, B.
Ana y los patos.
Bilbao: A fortiori, 2005.

ESTECHA, R. I DOMÍNGUEZ, A.
Isla mágica.
Bilbao: A fortiori, 2005.

HERRERA, C. I FILELLA, L.
Piratas y quesitos.
Bilbao: A fortiori, 2005.

(existeix la traducció al català amb el títol *Pirates i pirulins*)

- L'editorial Bellaterra també ha publicat diversos llibres que tracten la diversitat de gènere i les diferents maneres d'estimar.

LESLEA NEWMAN.
Paula tiene dos mamás.
Barcelona: Bellaterra, 2003.

BEATRIZ MONCÓ.
Mercedes quiere ser bombera.
Barcelona: Bellaterra, 2004.

MARIA ÀNGELS GIL.
M'ho va dir la lluna.
Barcelona: Bellaterra, 2005.

ANA ROSSETTI.
Las bodas reales.
Barcelona: Bellaterra, 2005.

(existeix la traducció al català amb el títol *Les reals nocces reials*)

- Hola, em dic Maria i tinc 4 anys. Endeвина quines són les dues persones que més m'estimo al món...

VANESSA SOODEEN.
Mames meves.
Sopelana: Ediciones Mairi, 2004.

- També hi ha contes que parlen de prínceps i princeses.

HANN, LINDA DE.
Rei i Rei.
Barcelona: Ed. Serres, 2004

RECIO, C. I HURTADO, E.
El príncipe enamorado.
Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 2002

- Jocs editats

Encara que aquesta guia ofereix el conte com a recurs educatiu, hem considerat oportú parlar d'un joc que tracta el tema del qual parlem, recentment creat i adreçat a la població infantil i juvenil.

¿Quien vive aquí? de l'editorial Ekilikua, inclou 12 jocs que es presenten com ¡¡El gran juego de la diversidad!!

Està dirigit a infants entre 3 i 12 anys i treballa conceptes com la integració, la diferència, la igualtat, els nous models de família, interculturalitat, rols, etc.

Molt recomanable pel tractament lúdic que es fa dels temes. A més, el mateix joc està presentat en 4 idiomes: català, castellà, euskera i gallec.

BIBLIOGRAFIA

BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica, 2004.

CELA, J. i FLUVIA, M. *Suggestiments per a una lectura creadora*. Barcelona: Ed. Aliorna, 1988.

DE HAES, U. *El niño y los cuentos*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner, 1984.

JANER, G. *Fuentes orales y educación*. Barcelona: Ed. Pirène, 1990.

JEAN, G. *El poder de los cuentos*. Barcelona. Editorial Pirène. 1988

LA VANGUARDIA DIGITAL. 19 de gener de 2005

MOLIST, P. *Llibres tranquils*. Lleida: Pagès editors, 2003.

PROPP, V. *Morfología del cuento. 31 funciones del cuento*. Madrid, 1981.

ROWSHAN, A. *Como contar cuentos. Un método para ayudar al niño a crecer y a resolver sus problemas más habituales*. Barcelona: Integral, 1999.

SHAPIRO, L. *El lenguaje secreto de los niños*. Barcelona: Ed. Urano, 2004.

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL MENÉNDEZ PELAYO. *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*. Santander 2005

ÍNDEX

Introducció	5
Marc teòric	6
El conte com a element educatiu	6
El conte dins l'educació infantil	6
El conte per l'alumnat de primària (i secundària!)	7
La creació de la identitat del jo	8
Propostes	
Rin Rin, la granota groga	9
Adaptem els clàssics!	12
Visca l'amor!	13
Altres recursos	18
Bibliografia	20

SÍMBOLS

El col·lectiu homosexual i transsexual ha fet seus certs símbols que formen part de la seva realitat. A la classe els podem treballar i entendre quin és el significat de cadascú, la simbologia, la necessitat... Aquí oferim uns quants i una mica de la seva història.

La fletxa i la creu

La fletxa i la creu són signes astrològics originaris de la Roma clàssica. El signe amb una fletxa representa l'home i amb una creu, representa la dona. Els dos signes intercalats es van començar a utilitzar a partir de 1970 amb el moviment de alliberació gai i lèsbic. Els transsexuals han creat el seu propi símbol fent servir únicament un cercle amb els dos símbols: la fletxa i la creu.



La bandera de l'arc de Sant Martí

És l'element que identifica el orgull de la comunitat gai i lèsbica. L'ús de la bandera de l'arc de Sant Martí va començar a l'any 1978 a la desfilada de l'Orgull Gai i Lèsbic de Sant Francisco, Califòrnia.

Cada color representa un component de la comunitat: el vermell, la vida; el taronja, la salut; el groc, el sol; el verd, la natura; el blau, l'harmonia i el lila, l'esperit.



El triangle rosa

Aquest símbol sorgeix de la Segona Guerra Mundial i recorda la tragèdia del nazisme. Les persones homosexuals van ser un dels grups perseguits amb l'exterminació nazi i el triangle rosa vol no oblidar el passat del col·lectiu. Amb l'inici del moviment gai i lèsbic es va començar a utilitzar, l'any 1970.



TÍTOLS PUBLICATS EN AQUESTA COL·LECCIÓ

- Introducció a la diversitat afectiva i sexual
- Educació en el lleure
- Treball amb famílies (Guia per al professorat)
- Història antiga i medieval (Batxillerat)
- Història moderna i contemporània (Batxillerat)
- Tutoria (2n Cicle d'ESO)

Col·lecció creada per:



Amb el suport de:



inclou
Gais i lesbianes en
l'educació

Tutoria (2n cycle d'ESO)

ELS QUADERNS DE L'INCLOU 5

Materials per al treball de la diversitat afectiva i sexual

Autors: Víctor Escarré i Alícia Pueyo

Dipòsit legal: B-10.763-2005

Disseny: www.belhamdisseny.com

Maquetació: Atemps, SCCL – fonte@atemps.info

Imprimeix: Multitext, S.L. – Tel. 93 453 87 87

DECLARACIÓ DE DRETS DELS ESTUDIANTS LGBTQ (LESBIANES, GAIS, BISEXUALS, TRANSSEXUALS I QUE ES QÜESTIONEN LA SEVA SEXUALITAT)

Dret a rebre informació exacta i adequada sobre l'orientació sexual en els llibres de text i en altres materials educatius.

Dret a rebre informació imparcial sobre les contribucions que han produït tot al llarg de la història les lesbianes, gais, bisexuals i transgènere en totes les àrees del coneixement, entre les quals destaquen l'art, la literatura, la ciència, els esports, la història i les ciències socials.

Dret a tenir models positius, tant en persona com en el currículum; dret a una informació exacta sobre si mateixos/es, sense prejudicis, formulada per adults preparats que no tan sols informin als i les estudiants lgbtq sinó que els/les recolzin.

Dret a assistir a l'escola sense haver de patir violència verbal o física, de manera que l'educació i no la supervivència sigui la prioritat dels estudiants.

Dret d'assistir a escoles on el respecte i la dignitat de tots els i les estudiants, inclosos els/les estudiants lgbtq sigui una de les prioritats formulades per la inspecció educativa, recolzada per les autoritats locals i nacionals d'educació i que s'apliqui i es faci complir per la inspecció, la direcció dels centres i el professorat a l'aula.

Dret a formar part de tots els programes de recolzament que existeixen per a ajudar adolescents a superar les dificultats de l'adolescència.

Dret a tenir legisladors que garanteixin els seus drets constitucionals i lluitin per ells, en lloc de legisladors que reforcin l'odi i els prejudicis.

Dret a una educació lliure d'homofòbia i de discriminació.

Scott Bidstrup

(traducció al català d'Iñaki Tofiño).

Basat en un document adaptat per GLAAD/SFBA's Project 21 a partir de documents de Project 10 (Los Angeles Unified School District) i del document «Teaching and Counseling Gay & Lesbian Students Action Sheet» de la National Education Association (EE.UU.).

1. INTRODUCCIÓ

La guia que tens a les mans forma part d'un conjunt de guies adreçades al món educatiu que serveixen per tractar el tema de la diversitat sexual als centres educatius.

És en aquests llocs on els infants, adolescents i joves passen gran part de l'etapa més important de la seva vida: el seu desenvolupament com a persona. És en aquest moment quan comencen a prendre decisions per sí mateixos. Han de trobar la seva pròpia imatge i manera de ser, la seva identitat sexual i personal, triar els estudis que els serviran per marcar el seu futur professional, comencen a viure la seva sexualitat...

En aquest context, hi ha infants, adolescents i joves que tenen una preocupació afegida: sobreviure a l'hostilitat i l'homofòbia que formen part del paisatge quotidià dels centres educatius. Insults, amenaces, por al rebuig i a sentir-se diferent... són realitats que existeixen però que passen desapercebudes perquè els docents no ens atrevim a enfrontar-nos-hi, principalment per manca de preparació i d'estratègies per fer-ho.

L'objectiu de la col·lecció «Els Quaderns de l'Inclou» és presentar alguns materials que es poden aprofitar per introduir el tema de la diversitat afectiva i sexual a l'aula i ajudar a crear un ambient segur i menys hostil per als infants, adolescents i joves lesbianes, gais, bisexuals, transsexuals i que es qüestionen la seva sexualitat (lgbtq). Des de l'associació Inclou plantejem la premissa que l'homosexualitat no és un problema sinó una oportunitat educativa per a tothom, de la mateixa manera que ho són el racisme o la igualtat entre homes i dones, perquè tothom pot aprendre de la diferència i de la diversitat.

Aquesta guia de tutoria pretén donar a conèixer continguts sobre sexualitat i aconseguir que els nois i noies, amb independèn-

cia de la seva orientació sexual i identitat de gènere, prenguin consciència sobre els prejudicis i estereotips existents en la nostra societat envers les persones transsexuals i homosexuals de forma que es plantegin canvis en les seves actituds. Les activitats pretenen que l'alumnat homosexual i transsexual aprofundeixi en la seva realitat i en l'autoacceptació sense dubtes innecessaris i que l'alumnat heterosexual assumeixi la seva sexualitat sense actituds de superioritat ni comportaments discriminatoris cap a les persones lesbianes, gais i transsexuals.

Aquest material que tens a les mans pretén ajudar en l'acció tutorial per a tractar la diversitat afectiva i sexual de manera vivencial, informativa i sense tabús, ajudant els tutors i tutores a trobar una nova oportunitat educativa enlloc d'un problema a afrontar. Per a la formació prèvia del professorat es recomana l'assistència als cursos de formació de l'Inclou o bé utilitzar les altres guies d'aquesta mateixa col·lecció.

2. PER QUÈ LA DIVERSITAT AFECTIVA I SEXUAL?

L'homosexualitat i la transsexualitat són uns dels grans temes pendents de l'educació. No és arriscat afirmar que entre els educadors, més enllà de les coneixences personals, encara hi ha força desconeixement. Podem trobar, per exemple, educadors que mantenen que les relacions entre persones del mateix sexe són fruit d'una opció personal i que només es produeixen entre persones adultes. Tampoc és estranya la creença que a la nostra escola no hi ha gais o lesbianes. Res més lluny de la realitat.

A la societat actual encara es manté una concepció de l'homosexualitat i la transsexualitat basada en estereotips. Al llarg de la infància s'interioritzen models socials i culturals que ridiculitzen l'homosexualitat i la redueixen a tòpics. En arribar a l'adolescèn-

cia, es descobreixen i/o experimenten les primeres vivències afectives i sexuals. Però els nens, adolescents i joves gais, lesbianes o transsexuals es troben desorientats, mancats de referents i, en conseqüència, sotmesos a una doble pressió: la del món dels adults i la del propi grup (amb el qual necessiten identificar-se malgrat haver de renunciar a expressar-hi una part dels seus sentiments i vivències). En alguns entorns socials i familiars aquesta pressió pot esdevenir insuportable.

Avui dia, en alguns centres es treballa, amb l'alumnat, la sexualitat de manera oberta, tot i que, en general, no es parla d'afectivitat, ni es mostra la diversitat en l'orientació sexual. Aquest silenci estableix la heterosexualitat com a sexualitat normativa i porta a creure que tothom és heterosexual; és un silenci permissiu amb els insults i les injúries vers l'homosexualitat i segueix abocant els estudiants gais, lesbianes, bisexuals, transsexuals i aquells que es qüestionen la seva sexualitat a l'exclusió.

Totes les persones que treballen en l'educació poden contribuir a que infants i joves puguin expressar i compartir els seus sentiments. Ja siguin homosexuals, bisexuals, heterosexuals o transsexuals, poden col·laborar en la creació d'entorns segurs i acollidors per al desenvolupament d'aquests infants i joves. Aquesta és una important tasca a compartir en què tots i totes podem jugar un paper molt significatiu.

Els educadors han d'entendre que la descoberta, per part de l'adolescent, de la seva orientació i identitat sexual és un procés complex de creixement personal i que, per això, afavorir la visibilitat i la normalització de l'homosexualitat i la transsexualitat ajuda tota persona adolescent a créixer, a viure plenament i a realitzar-se. Ajudant les persones homosexuals al coneixement de si mateixes, s'ajuda també les heterosexuals a

conviure amb la diversitat i a tenir un coneixement més real de la sexualitat humana.

Davant tots els canvis que es produeixen en els comportaments socials i en els models familiars, els centres educatius han de ser conscients, un cop més, del seu paper socialitzador per als infants, adolescents i joves i per a les famílies. El treball pels drets de les persones gais, lesbianes i transsexuals ha d'entrar a les escoles i instituts, lloc on es formen actituds i s'eduquen valors. No actuar d'aquesta manera perpetua l'homofòbia i la discriminació fonamentada en els rols clàssics que la societat atorga a l'home i a la dona. La censura o la ignorància, no tan sols d'idees sinó de fets, alimenten l'homofòbia i la transfòbia.

Les escoles i instituts han de saber valorar la importància de la l'homosexualitat i la transsexualitat com a formes de diversitat; han de crear un entorn segur per a infants i joves gais, lesbianes i transsexuals i han de ser un referent de diversitat per als heterosexuals. Cal que cada centre es doti d'estratègies i recursos que trenquin la transmissió de l'homofòbia en els valors, les actituds i el llenguatge.

3. MARC TEÒRIC

No és habitual que l'homosexualitat es treballi en els centres educatius. Quan es tracta en el context de la tutoria s'acostuma a vincular aquest treball a opinions personals i judicis de valors. Aquesta guia planteja una aproximació global, aportant continguts per a que els nois i noies reflexionin, partint d'informació adequada, sobre els estereotips, prejudicis, actituds i valors que coexisteixen en la nostra societat al voltant de l'homosexualitat i la transsexualitat.

És evident que a la societat actual les relacions entre persones del mateix sexe, es viuen de maneres molt diferents en funció del context social, familiar, educatiu, etc. L'homosexualitat

forma part de la diversitat de la sexualitat, de la mateixa manera que en formen part l'heterosexualitat, la transsexualitat i la bisexualitat. La llarga història de rebuig i d'oprobri vers les relacions homosexuals ha perviscut en la medicalització de que han estat objecte les persones homosexuals al llarg del segle XX. Malgrat que les ciències mèdiques van crear i han abandonat el concepte mèdic d'homosexualitat, l'homofòbia persisteix.

Aquesta guia parteix d'aquesta idea: presentar la realitat de la diversitat afectiva i sexual i exposar la situació de les persones que mantenen relacions amb persones del seu mateix sexe en diferents contextos i entorns de la societat actual. Amb aquest objectiu les activitats s'han distribuït en cinc blocs:

- detecció d'idees prèvies,
- presentació de conceptes,
- afectivitat,
- discriminació homòfoba,
- drets.

Alguns textos provenen de la guia didàctica *El respeto a la diferencia por orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula*¹ editat per l'associació asturiana Xega el 2002 i altres s'han incorporat per apropar els continguts a l'àrea de tutoria. Les enquestes proposades a les activitats d'ampliació provenen de *L'offesa peggiore*² de L. Pietrantoni.

4. PROGRAMACIÓ

Objectius generals

- Observar i comparar el paper de les persones homosexuals, bisexuals i transsexuals respecte les heterossexuals.

- Prendre consciència dels prejudicis homòfobs i la transfòbia presents en la cultura i els medis de comunicació.
- Fomentar actituds de respecte entre els nois i noies.
- Despertar el sentit crític respecte aquelles situacions que necessiten un canvi.
- Reflexionar sobre aquells aspectes en què les persones homosexuals, bisexuals i transsexuals d'Occident encara pateixen discriminacions.
- Relacionar la realitat de les persones gais, lesbianes i transsexuals amb les d'altres parts del món.

Objectius específics

- Reflexionar sobre la categorització de les relacions entre persones del mateix sexe i sobre el concepte d'homosexualitat i transsexualitat.
- Estudiar la relació entre sexualitat, cultura i política.
- Investigar les convencions socials sobre sexe i gènere a la societat.
- Promoure l'autoestima de tots els nois i noies en relació a la seva orientació sexual i identitat de gènere.

CONTINGUTS

Conceptes

- Identificar i diferenciar els termes referents al sexe, el gènere, el rol de gènere, l'orientació sexual i la identitat de gènere.
- Conèixer el concepte d'estereotip.
- Conèixer el caràcter cultural de la sexualitat.
- Conèixer els condicionants polítics, econòmics, religiosos i ètics de l'homosexualitat i la transsexualitat.
- Conèixer les reivindicacions de les persones homosexuals per assolir la ciutadania de ple dret.

1. Varis autors. *El respeto a la diferencia por orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula*. Xente Gai Astur-XEGA. Gijón. 2002.

2. Luca Pietrantoni. *L'offesa peggiore. L'atteggiamento verso l'omosessualità: nuovi approcci psicologici ed educativi*. Edizioni del Cerro. Tirrenia (Pisa). 1999.

Procediments

- Lectura comprensiva de textos.
- Recerca d'informació.
- Expressió de les idees a partir del missatge escrit i oral.
- Debat sobre qüestions socials, polítiques, culturals, econòmiques i religioses que afecten la vivència de la sexualitat.
- Anàlisi crítica dels estereotips sobre la identitat de gènere i l'orientació sexual.
- Presentació de propostes per acabar amb la discriminació per raó d'identitat o orientació sexual.

Actituds, valors

- Valorar l'existència de diferències reals i diferències imposades socialment entre les diverses identitats i orientacions sexuals.
- Interès cap a la necessitat de canvis socials com a via d'eliminació de la discriminació per raó d'identitat o d'orientació sexual.
- Refús de les discriminacions per raó d'identitat o orientació sexual.
- Reivindicació dels drets de les persones homosexuals, bisexuals i transsexuals d'arreu del món.

5. TEMPORITZACIÓ

Les propostes contenen diversos documents i activitats per tal que el docent les pugui adaptar a les característiques del grup i al temps disponible.

Està clar que no es pot agafar aquest material com un tot, sinó que cal destriar i veure quines activitats són les més adequades per a cada moment educatiu: aquesta és una tasca que haurà de fer el docent, que pot decidir quines activitats resulten més adients per a la seva classe i quines no hi tenen cabuda. La forma d'utilitzar aquest material hauria de ser establir un fil conductor entre el material didàctic i atenent a les demandes que planteja l'alumnat.

Les activitats s'han organitzat en cinc blocs:

- Activitats per a detecció d'idees prèvies
- Activitats per a presentació de conceptes
- Activitats sobre afectivitat
- Activitats sobre discriminació homòfoba
- Activitats sobre drets

El contingut de cada activitat s'ha pensat per a poder-lo adaptar a una o més sessions. El docent ha de triar el contingut de la sessió en funció de la disponibilitat horària i les característiques de l'alumnat. Es poden programar diferents temporitzacions en funció de les hores de tutoria disponibles i els continguts que es vulguin treballar.

En qualsevol de les programacions a desenvolupar, els autors recomanen la realització d'una activitat de cada bloc.

6. METODOLOGIA

Les activitats per a detecció d'idees prèvies (Bloc I) consisteixen en qüestionaris o dinàmiques de grup per tal d'afavorir un clima que permeti a l'alumnat percebre que tothom pot expressar els seus pensaments amb confiança. En tot moment l'educador ha de tenir present que l'educació sexual fa referència a aspectes vivencials i propers a l'alumnat de secundària. Malgrat això, és important que el professorat mostri amb claredat des del principi que en aquestes activitats també es treballen conceptes, ja que el treball escolar de la diversitat afectiva i sexual i l'homofòbia no es pot reduir a opinar, com passa amb tanta freqüència als medis de comunicació, sense aprofundir en els coneixements. Les activitats d'aquest bloc estan pensades per a descobrir conceptes, prejudicis i les diferents visions i valors personals entre companys. Han de permetre al professorat crear una situació que doni peu a expressar-se als nois i noies que sovint callen front a les actituds homòfobes i masclistes.

Les activitats dels blocs 2, 3, 4 i 5 (presentar conceptes, afectivitat, discriminació homòfoba i drets) aprofundeixen en situacions perquè els nois i noies es formin opinió amb coneixement de causa. Totes les activitats d'aquests blocs responen al mateix esquema metodològic: un text o textos i algunes preguntes de comprensió lectora, recerca d'informació i/o reflexió. Les activitats de comprensió lectora es poden treballar a classe o bé individualment a casa. Dins les activitats d'ampliació es proposen activitats per transcendir l'àmbit de la classe i promoure l'assertivitat dels estudiants dins el propi centre (activitats de recerca mitjançant enquestes, articles per a la revista del centre o campan-

yes per a trencar el silenci sobre l'homofòbia).

El professorat disposa d'informació complementària per al desenvolupament de les activitats. Malgrat això, en les dinàmiques de grup cal tenir en compte que a classe poden sortir qüestions relacionades amb valors personals i que l'educador no ha d'actuar amb respostes unívocues sinó obertes a la reflexió, al comentari o la discussió.

Per al tractament de la diversitat s'han previst diferents graus de dificultat en els textos de comprensió lectora de forma que es puguin treballar simultàniament a classe.

ACTIVITATS PER A DETECTAR IDEES PRÈVIES

A1. Qui és què?

Els alumnes descobreixen la diversitat sexual mitjançant un joc en que s'analitzen personatges que poden ser molt propers a l'alumnat.

Objectiu:

Desmuntar la cadena simbòlica, partint dels coneixements previs de l'alumnat, per la qual:

- Femella γ femenina γ dona γ heterosexual.
- Mascle γ masculí γ home γ heterosexual.

Objectius específics:

- Identificar i diferenciar els termes referents al sexe, el gènere, la orientació sexual i la identitat de gènere.
- Tenir una visió àmplia de les conductes sexuals, que transcendeixi l'anatomia i la fisiologia per incloure les relacions personals, la felicitat, el plaer, ...
- Aconseguir expressar, argumentar, fonamentar i defensar opinions, sobre aspectes referits a la diversitat afectiva i sexual amb actitud tolerant cap a les altres persones i els seus punts de vista.
- Assumir que la diversitat afectiva i sexual en base a la orientació sexual i la identitat de gènere és un fet que s'ha de respectar.
- Promoure l'autoestima de tots els nois i noies en relació a la seva orientació sexual i identitat de gènere.

Durada de l'activitat: 1 hora lectiva.

Procediment:

A l'alumnat, repartit en grups de quatre persones, se'l reparteix una còpia dels quadres del material per a l'alumnat i un joc de sis targetes de personatges, fotocopiades i retallades d'aquest quadern. Cada grup tindrà una combinació diferent de personatges.

1. Anàlisi dels personatges segons els paràmetres del quadre 'Què hi pot haver a cada casella?', i ompliment del quadre 'Diversitat real'.
Temps recomanat: 40 minuts
2. Posta en comú.
Temps recomanat: 20 minuts

Informació complementària:

Aquesta activitat està lligada a la A4. *Desmuntem la cadena simbòlica*, en la qual es presenten en forma de quadre els conceptes i termes referents al sexe, el gènere, la orientació sexual i la identitat de gènere.

Respecte als personatges del joc, cal dir que en alguns casos no és possible, únicament amb la informació de les targetes i respecte al rol de gènere, arribar a triar una opció per omplir el quadre. Es pot optar per especificar totes les opcions o per no especificar cap. El quadre ple quedaria de la següent manera:

personatge	sexe	rol de gènere	identitat de gènere	orientació sexual
Antoni	mascle	(masculí)	home	heterosexual
Berta	femella	(femení)	dona	homosexual
Carla	mascle	(femení)	transsexual	heterosexual
Daniel	mascle	(masculí)	home	bisexual
Eva	femella	(femení)	dona	heterosexual
Ferran	mascle	(masculí)	home	qüestionant-se
Rosa	femella	transgènere	dona	heterosexual
Teresa	femella	(transgènere)	dona	qüestionant-se
Òscar	mascle	(transgènere)	home	homosexual
Pere	mascle	(transgènere)	home	bisexual
Quim	mascle	transgènere	home	qüestionant-se
Mariona	inter-sexual	(femení)	dona	heterosexual

() Entre parèntesi, la opció que es pot deduir—no sense aplicar prejudicis i estereotips—per la imatge i per las activitats 'masculines' o 'femenines' a les que es dedica el personatge. En el cas dels (masculí) i (femení), no tenim informació del seu rol de gènere i el deduem de la fotografia i del que és més habitual. En el cas dels (transgènere), la classificació depèn de la atribució a un gènere o a l'altre que es faci de les següents activitats o característiques: portar el cabell curt i jugar

a rugbi, fer tasques domèstiques, anar a comprar al supermercat.

ACTIVITATS PER A PRESENTAR CONCEPTES

A2. Certeses i mites: els estereotips

Els alumnes valoren individualment i en grup unes frases que provenen de converses reals que reflexen estereotips.

Objectiu:

Desmuntar estereotips i evidenciar els prejudicis que hi ha al voltant de l'orientació sexual. Es vol qüestionar l'expressió quotidiana dels estereotips de sexe, gènere i orientació sexual que estableix la «cadena simbòlica» (mireu A4. *Desmuntem la cadena simbòlica*).

Objectius específics:

- Conèixer el concepte d'estereotip i en seu paper en la devaluació de les sexualitats minoritàries.
- Posar en evidència els estereotips de sexe i gènere.
- Analitzar quina és la visió general que es té de l'homosexualitat.
- Analitzar la transmissió social d'estereotips mitjançant la comunicació
- Reflexionar sobre les actituds individuals, el comportament social i la pressió de grup.
- Prendre consciència de la necessitat d'un procés de canvi en les actituds.
- Promoure comportaments assertius front a les injúries i discriminacions del llenguatge.

Durada de l'activitat: 1 hora lectiva.

Procediment:

1. Presentació de l'activitat: exposar el contingut de la sessió i el concepte d'estereotip.

2. Lliurar una afirmació a cada alumne/a per tal que hi reflexionin (uns dos o tres minuts són suficients).
3. Posta en comú. Cadascú ha de dir el que realment ha pensat davant de l'afirmació que li ha tocat. El/la professor/a aprofita per «fer sortir» els prejudicis que hi ha entorn del tema, incidint en aquells que puguin ser més importants i promovent el debat sobre la funció reductiva dels estereotips.
4. Conclusió. L'educador ressaltarà que cada persona és única i que l'orientació sexual no en predetermina ni els comportaments ni la seva personalitat. Totes les persones tenim moltes característiques que no es poden reduir a estereotips basats en la sexualitat.

Informació complementària:

Abans de començar el/la professor/a explica que es tractarà la diversitat sexual i afectiva i la percepció que en tenim. Ha d'explicar que la visió que tenim de les persones heterosexuales, homosexuals i bisexuals pot estar influenciada pels estereotips que es transmeten en la comunicació i per les realitats concretes que mostren els mitjans de comunicació. Convé explicar què és un estereotip. Es tracta d'un conjunt d'idees preestablertes construïdes a partir de falses creences. Els estereotips redueixen la riquesa dels individus a alguns trets físics, psíquics o del comportament. Estableixen una percepció fixa i reductiva d'una persona o d'un grup de persones, un clixé.

El nostre llenguatge i les nostres actituds habitualment estan marcades per estereotips i prejudicis de l'entorn. Identificar-los ens ajuda a combatre'ls i a eliminar-los de la nostra realitat

Les frases 1 i 2, que són del tipus «tots els efeminats són gais» només demostren ignorància respecte a la diferència del rol de gènere i l'orientació sexual.

Les frases 3, 4 i 5 constitueixen afirmacions poc afortunades on es vinculen les pràctiques a l'orientació sexual, cosa que deixa entreveure una concepció molt reduïda de la sexualitat humana.

Sovint utilitzem tòpics, que adjudiquem el col·lectiu de gais i lesbianes, que no tenen cap justificació raonada i són fàcilment rebatibles, tal com passa amb les frases 6, 7, 8 i 9. Cal desmentir algunes afirmacions, que contenen informació errònia i només fan augmentar el desconcert del jovent.

- Frase 10: en tot cas es pot reprimir; la gent decideix com viu la seva sexualitat (una decisió molt condicionada per l'entorn social), no les persones que desitja.
- Frase 11: parlar d'homosexualitat és exposar un tema, una realitat i no pretén convertir ningú.
- Frase 12: això depèn de les pràctiques sense protecció i amb risc que es facin. De fet, només cal remetre's a les estadístiques i estudis per veure que en aquests moments el nombre de casos d'infecció entre heterosexuals és percentualment més alt i augmenta més ràpidament.
- Frase 13: potser cada cop n'hi ha més que són visibles, però no hem d'oblidar que es una realitat només de les grans ciutats occidentals; als pobles i en d'altres països no passa el mateix. En alguns casos, pot arribar a ser, fins i tot, un motiu per emigrar del poble a la gran ciutat o d'un país a un altre.
- Frase 14: la gent es reuneix per afinitats en tots els àmbits i potser passa en alguns casos perquè encara en d'altres àmbits no es poden sentir segurs.
- Frase 15: aquesta afirmació prové d'un concepte molt sexista dels rols de l'home i de la dona. Tot és negociable dins la parella. No hi ha rols predeterminats, és un tòpic de gènere. Què vol dir fer d'home i fer de dona?
- Frase 16: molts estudis demostren que això no és cert. Es constata que gairebé tots els homosexuals s'han criat, han cres-

cut i han estat educats en ambients heterosexuals. Amb tot, si això fos cert, quin seria el problema?

- Frase 17: estem davant d'una acusació molt greu. Els estudis i estadístiques demostren tot el contrari.
- Frase 18: hi ha nens heterosexuals?
- Frase 19: actualment encara no. En països com el nostre s'ha avançat bastant però encara se'ls tracta en alguns àmbits com a ciutadans de segona. Però la realitat de la resta del món és molt diferent respecte la d'occident

A3. Desmuntem la cadena simbòlica

Els alumnes complimenten graelles mudes sobre la diversitat sexual. És una activitat de recapitulació i per treure conclusions.

Objectiu:

Desmuntar la cadena simbòlica, per la qual:

- Femella γ femenina γ dona γ heterosexual.
- Mascle γ masculí γ home γ heterosexual.

Objectius específics:

- Identificar i diferenciar els termes referents al sexe, el gènere, la orientació sexual i la identitat de gènere.
- Tenir una visió àmplia de les conductes sexuals, que transcendeixi l'anatomia i la fisiologia per incloure les relacions personals, la felicitat, el plaer, ...
- Aconseguir expressar, argumentar, fonamentar i defensar opinions, sobre aspectes referits a la diversitat afectiva i sexual amb actitud tolerant cap a les altres persones i els seus punts de vista.
- Assumir que la diversitat afectiva i sexual en base a la orientació sexual i la identitat de gènere és un fet que s'ha de respectar.

- Promoure l'autoestima de tots els nois i noies en relació a la seva orientació sexual i identitat de gènere.

- Femella γ femenina γ dona γ heterosexual.
- Mascle γ masculí γ home γ heterosexual.

Durada de l'activitat: 1 hora lectiva.

Procediment:

Es reparteix, a cada alumne/a o per grups, una còpia del quadre del material per a l'alumnat.

1. Anàlisi, en comú amb tot el grup, de les opcions que poden anar a les caselles de cada columna, i relació de cada opció amb la columna 1, la que planteja els interrogants.
Temps recomanat: 20 minuts
2. Complimentació de la graella, individualment o en petits grups.
Temps recomanat: 20 minuts
3. Posta en comú.
Temps recomanat: 20 minuts

Les variables a tenir en compte són les següents :

- QUÈ TINC (sexe biològic)
- QUINES ACTITUDS ADOPTO (rol de gènere)
- QUI SÓC (identitat de gènere)
- QUI M'AGRADA (orientació sexual)

Hi ha un altre aspecte de la sexualitat que també cal tenir en compte: les pràctiques sexuals que cadascú (individualment) preferim dur a terme durant una relació sexual. Aquesta seria una cinquena variable independent.

- QUÈ M'AGRADA (pràctiques)

Informació complementària:

Aquesta activitat pot lligar-se a la A2. *Qui és què?*, en la qual l'alumnat dedueix els conceptes i termes referents al sexe, el gènere, la orientació sexual i la identitat de gènere a partir de les seves idees prèvies i mitjançant un joc.

Part de la confusió, en el llenguatge, al voltant dels termes relacionats amb la sexualitat prové de les següents idees preconcebudes:

- Que la finalitat de la sexualitat humana és la reproducció, quan en realitat n'és una conseqüència, i només en determinats casos. De fet, la major part de les nostres relacions sexuals tenen com a objectiu l'obtenció de plaer i la comunicació.
- Que la sexualitat humana és exclusivament als genitals, quan principalment és al cap (desitjos, fantasies,...).

Això fa que quedin automàticament relacionats, constituint la cadena simbòlica:

El quadre complimentat, tenint en compte les quatre primeres variables, és el següent:

	1	2	3	
SEXE	Quins òrgans tinc?	Vagina	Femella	Interssexual
		Ovaris		
		Testicles	Mascle	
		Penis		

ROL DE GÈNERE	Quines actituds adopto?	Agressivitat*	Masculí	Transgènere
		Jugar a fútbol*		
		Passivitat*	Femení	
		Jugar a nines*		

IDENTITAT DE GÈNERE	Què sóc? Com visc en societat?	Em dic Joan	Home	Transsexual
		Em dic Laura	Dona	

ORIENTACIÓ	Què m'agrada?	Persones de l'altre gènere/ sexe	Heterosexual
		Persones del meu gènere/ sexe	Homosexual (gai-lesbiana)
		Persones dels dos sexes	Bisexual
		No ho tinc clar	Qüestionant-se la seva sexualitat

* En el quadre es recullen extrems de l'estereotip.

A4. L'orientació sexual: homosexuals, bisexuals i heterossexuals

Lectura comprensiva de textos, comentari de gràfics i debat sobre les diferents orientacions sexuals.

Objectiu:

Identificar i diferenciar els termes referents al sexe, el gènere i la orientació sexual.

Objectius específics:

- Tenir una visió àmplia de les conductes sexuals, que transcendeixi l'anatomia i la fisiologia per incloure les relacions personals, la felicitat, el plaer, ...
- Entendre i respectar la diversitat afectiva i sexual en base a la orientació sexual.
- Promoure l'autoestima de tots els nois i noies en relació a la seva orientació sexual.
- Aconseguir expressar, argumentar, fonamentar i defensar opinions, sobre aspectes referits a la diversitat afectiva i sexual amb actitud tolerant cap a les altres persones i els seus punts de vista.
- Conèixer els conceptes: sexe, gènere i orientació sexual.

Durada de l'activitat: 1 hora lectiva.

Procediment:

1. Lectura comprensiva dels textos, i resposta a les preguntes.
Tems recomanat: 40 minuts
2. Debat.
Tems recomanat: 20 minuts

A5. Sexe i gènere: transsexuals

Lectura comprensiva de textos i joc de rol sobre la identitat de gènere.

Objectiu:

Identificar i diferenciar els termes referents al sexe, el gènere i la identitat de gènere.

Objectius específics:

- Diferenciar els termes referents a la orientació sexual i la identitat de gènere.
- Conèixer les possibilitats que la ciència i la tècnica posen a la disposició de les persones transsexuals a fi d'obtenir una reassignació de sexe. Avaluar les conseqüències fisiològiques, personals, familiars i socials d'aquesta operació.
- Tenir una visió àmplia de les conductes sexuals, que transcendeixi l'anatomia i la fisiologia per incloure les relacions personals, la felicitat, el plaer, ...
- Entendre i respectar la diversitat afectiva i sexual en base a la identitat de gènere.
- Promoure l'autoestima dels nois i de les noies en relació a la seva identitat de gènere.
- Aconseguir expressar, argumentar, fonamentar i defensar opinions, sobre aspectes referits a la diversitat afectiva i sexual amb actitud tolerant cap a les altres persones i els seus punts de vista.

Durada de l'activitat: 2 hores lectives.

Aquesta temporització no inclou les activitats complementàries, les activitats d'indagació i la xerrada - col·loqui.

Procediment:

1. Lectura comprensiva dels textos, i resposta a les preguntes.
Tems recomanat: 40 minuts
2. Posta en comú.
Tems recomanat: 20 minuts
3. Joc de rol.
Tems recomanat: 40 minuts
4. Posta en comú.
Tems recomanat: 20 minuts

Es proposa complementar aquesta activitat amb una xerrada-col·loqui que pot anar a càrrec de representants d'alguna associació de gais, lesbianes o transsexuals (veure recursos). Es pot analitzar directament la problemàtica d'aquests col·lectius i establir un col·loqui en el que es donin respostes a les qüestions que plantegi l'alumnat.

A6. Lesbianes i gais

Lectura comprensiva de textos sobre el vocabulari relacionat amb l'homosexualitat, els gais i les lesbianes.

Objectiu:

Identificar els termes referents a la homosexualitat i diferenciar els descriptius dels homòfobs.

Objectius específics:

- Conèixer el concepte d'estereotip.
- Conèixer i avaluar les formes d'homofòbia interioritzada.
- Fomentar actituds de respecte entre els nois i noies.
- Promoure l'autoestima de tots els nois i noies en relació a la seva orientació sexual.
- Assumir la importància que durant l'adolescència tothom es pugui autorealitzar cap a la maduresa, sense haver de tenir por de ser discriminat per estimar o reconèixer la pròpia identitat de gènere.
- Valorar negativament el sexisme, l'homofòbia i la transfòbia en el llenguatge i en tota forma de discriminació.
- Parlar de sexualitat amb la terminologia adequada i amb naturalitat.
- Conèixer personatges històrics que han estimat persones del seu mateix sexe.

Durada de l'activitat: 1 hora lectiva.

Procediment:

1. Lectura comprensiva dels textos, anàlisi de mapes i resposta a les preguntes.
Temps recomanat: 40 minuts
2. Posta en comú.
Temps recomanat: 20 minuts
3. Recerca d'informació per a les activitats d'indagació, a la biblioteca i a internet, i lectura proposada.
Fora d'hores lectives.

A7. Altres cultures

Lectura comprensiva de textos i elaboració de murals sobre la diversitat sexual en diverses societats d'arreu del món.

Objectiu:

Relacionar la realitat de les persones gais, lesbianes i transsexuals amb les d'altres parts del món.

Objectius específics:

- Prendre consciència del caràcter cultural de la sexualitat.
- Valorar i entendre les implicacions socials de la sexualitat.
- Assumir que la diversitat sexual és un fet que s'ha de respectar, i que està lligada a la diversitat cultural.
- Assumir que la sexualitat humana no és pura instintivitat, sinó que està lligada a valors, normes i actituds.
- Entendre i respectar la diversitat afectiva i sexual en base a la orientació sexual i la identitat de gènere.
- Promoure l'autoestima de tots els nois i noies en relació a la seva orientació sexual i identitat de gènere.

Durada de l'activitat: 2 hores lectives.

Procediment:

1. Lectura comprensiva dels textos, anàlisi de mapes i resposta a les preguntes.
Temps recomanat: 40 minuts
2. Posta en comú.
Temps recomanat: 20 minuts
3. Recerca d'informació per a les activitats d'indagació i en grup, a la biblioteca i a internet.
Fora d'hores lectives.
4. Activitat en grup. Elaboració del mural i posta en comú de la documentació exposada.
Temps recomanat: 1 hora.

- Promoure comportaments assertius front a les injúries i discriminacions del llenguatge.
- Conèixer i valorar les formes d'homofòbia interioritzada.
- Conèixer i avaluar els pros i els contres de sortir de l'armari a l'escola i a la família.
- Promoure l'autoestima de tots els nois i noies en relació a la seva orientació sexual i identitat de gènere.
- Analitzar quina és la visió personal que es té de l'homosexualitat.
- Prendre consciència de la necessitat d'un procés de canvi en les actituds.

Durada de l'activitat: 1 hora lectiva.

ACTIVITATS SOBRE AFECTIVITAT

A8. El meu millor amic és gai/ La meva millor amiga és lesbiana

Els alumnes construeixen, en petits grups, diàlegs entre un noi i el seu millor amic, que li explica que és gai, o una noia i la seva millor amiga, que li explica que és lesbiana.

Objectiu:

L'objectiu principal d'aquesta activitat consisteix a 'posar-se en la pell' tant de la persona a qui algú molt proper li explica que és gai o lesbiana, com de la persona que surt de l'armari. Secundàriament poden posar-se en evidència els prejudicis que hi pugui haver al voltant de l'orientació sexual.

Objectius específics:

- Aconseguir expressar, argumentar, fonamentar i defensar opinions, sobre aspectes referits a la diversitat afectiva i sexual amb actitud tolerant cap a les altres persones i els seus punts de vista.
- Reflexionar sobre les actituds individuals, el comportament social i la pressió de grup.

Procediment:

A l'alumnat, en grups de fins a quatre persones, se'l reparteix una còpia del material per a l'alumnat al final de la sessió anterior.

1. Lectura dels textos il·lustratius sobre l'afectivitat.
Fora d'hores lectives, com a preàmbul de l'activitat.
2. Lectura i tria o repartiment de les frases.
Temps recomanat: 10 minuts
3. Elaboració dels diàlegs.
Temps recomanat: 20 minuts
4. Posta en comú i anàlisi dels diàlegs.
Temps recomanat: 30 minuts

Informació complementària:

Abans de començar el/la professor/a explica que es tractarà l'afectivitat i la percepció que en tenim en el cas de les persones homosexuals. També es tractarà de quines maneres ens afecta el fet de que algú molt proper ens expliqui que és homosexual. Per preparar aquesta activitat us recomanem la lectura del capítol *Tinc ganes d'explicar-ho als quatre vents!* del llibre *Gent com tu? Adolescència i diversitat sexual* (Inclou: Gais i lesbianes en l'educació, Barcelona: Viena, 2004).

Les frases que apareixen al material per a l'alumnat, incloses als diàlegs, reflectiran les diferents reaccions que pot tenir una persona quan algú molt proper (també passa, i molt més intensament, a la família) li explica que és homosexual:

- Xoc, no reaccionar davant la situació.
- Negació, no voler saber-ne res o deixar-ho de banda.
- Ira, fer sentir culpable a qui surt de l'armari.
- Ocultació, no compartir-ho de forma oberta.
- Culpa, pensar que ha fet alguna cosa malament.
- Suport, fer costat a qui surt de l'armari en aquesta nova etapa de la seva vida.
- Celebració, integrar a qui surt de l'armari i la seva parella en les relacions socials.

Cal explicar que la visió que tenim de les persones homosexuals (i heterossexuals) pot estar influenciada pels estereotips que es transmeten en la comunicació i per les realitats concretes que mostren els mitjans de comunicació. Convé recordar o explicar què és un estereotip (mireu A3. *Certeses i mites: els estereotips*).

Cal també fer notar que les paraules, frases o tons en les converses poden posar en evidència tant l'empatia com la condescendència, els prejudicis o l'homofòbia més o menys explícitament.

A9. Àlbum de família

Els alumnes expliquen i discuteixen la situació social de diversos models familiars.

Objectiu:

Reflexionar sobre els elements personals, socials i afectius que constitueixen una família. Reflexionar sobre la valoració social dels models familiars.

Objectius específics:

- Descriure diferències i similituds entre una parella homosexual i heterosexual.
- Assumir que l'afecte, l'estimació i l'amor són iguals per a totes les orientacions sexuals i identitats de gènere.
- Percebre la relació que hi ha entre la baixa difusió de les situacions d'homoparentalitat i la percepció que no hi ha situacions de desprotecció per als fills de parelles homoparentals.
- Reflexionar sobre els drets dels infants de famílies homoparentals. Reconèixer les conseqüències que la legislació sobre la parella té per als drets dels infants.
- Valorar la pluralitat de models familiars com una riquesa.

Durada de l'activitat: d'1 a 2 hores lectives.

Procediment:

1. El/la professor/a presenta, segons les característiques del grup, com pot influir la presència pública de parelles homoparentals sobre l'anàlisi que es fa de la seva realitat.
2. L'alumnat fa la fitxa «àlbum de família». Han de comparar, en grups reduïts, un conjunt de fotos de diferents famílies relacionades amb la diversitat afectiva. També es pot realitzar amb fotos que aportin els propis joves de casa seva.
3. Una vegada els nois i noies han treballat en grups reduïts, es proposa fer una discussió dirigida en gran grup.
4. L'alumnat, amb suport docent, extreu les conclusions de la unitat.
5. Es poden fer les activitats d'ampliació a casa o a la sessió següent.

Informació per al professorat:

El concepte de família descriu diverses situacions socials, en aquest sentit s'entén com la unitat social formada per un grup d'individus

l·ligats entre ells per relacions de matrimoni, parentiu o afinitat (Diccionari de l'Enciclopèdia Catalana).

Àlbum de Família: Planteja la diversitat afectiva per tal que els nois i noies s'adoni que les relacions paterno/materno - filials són les mateixes amb independència de la orientació sexual dels pares/mares. Les famílies de l'activitat tenen fills. Cal plantejar als nois i noies que reflexionin si el fet de constituir una família vé determinat pel fet de tenir fills. El parentiu és més que una relació física o biològica: és una relació social. Cal plantejar a l'alumnat que reflexioni sobre les relacions personals dins la família: parella, fills i família extensa: (sogres/avis, germans/uncles, amistats,...).

Activitat d'ampliació 1: Els nois i noies poden pensar que el que constitueix una família és el fet de tenir fills i que per tant només la heterosexualitat està «naturalment» dissenyada per a les relacions de parentiu. En aquest sentit és interessant observar la realitat social d'Europa i Estats Units per veure que els grups que anomenem *família* no corresponen a aquest criteri. La família és una categoria cultural que varia segons el context i l'època. De fet, a les societats modernes la família nuclear no és l'experiència majoritària en relació a les parelles que cohabituen sense estar casades, les famílies monoparentals o les parelles divorciades.

Activitat d'ampliació 2: A Catalunya, a partir dels anys 50, el model de família basat en el matrimoni i la unió indissoluble de la parella (família nuclear) dóna lloc a l'actual diversitat de models de residència i relació. Gais i lesbianes estan presents en tots els tipus de famílies de la classificació ja que són fills, germanes, tenen fills de relacions anteriors a la sortida de l'armari o mitjançant tècniques de reproducció assistida o l'adopció. En aquest sentit no té sentit plantejar si poden o no formar família, ja

que tots en formen part. A principis del segle XXI, a Catalunya el nombre de dones lesbianes que tenen fills amb una altra dona està augmentant.

Activitat d'ampliació 3: Totes són falses. Fan referència a mites sobre els inconvenients de la maternitat/paternitat homosexual. Hi ha estudis que demostren que la frase a és errònia. Els rols sexuals s'aprenen a la societat: escola, TV... i a casa, també a la de les famílies homosexuals. Les famílies monoparentals no tenen aquest conflicte ni es qüestiona la capacitat d'una dona sola per educar els seus fills. La frase b no té en compte que la majoria de gais i lesbianes són justament fills d'heterosexuals. A més implica la consideració que l'homosexualitat és intrínsecament dolenta i no desitjable per als fills. Els estudis desmenteixen la frase c: la majoria d'abusos sexuals amb menors d'edat els fan persones heterosexuales. La frase d és òbviament falsa. Permet qüestionar la monogàmia com únic model de relació afectiva i social. Les comunitats monàstiques o les xarxes socials d'amistat són formes de parentiu?

ACTIVITATS SOBRE DISCRIMINACIÓ HOMÒFOBA

A10. Injúries: paraules que fereixen

Dinàmica de grup per a posar de manifest l'abast de les injúries del llenguatge.

Objectiu:

Treballar les injúries i els mots pejoratius que s'adrecen a les persones homosexuals. Es vol donar a conèixer als nois i noies els sentiments que generen aquestes expressions i afavorir l'empatia per tal que es posin en la pell de les persones que reben aquestes formes de violència simbòlica.

Objectius específics:

- Reconèixer els coneixements previs dels nostres alumnes.
- Analitzar quina és la visió general que es té de l'homosexualitat.
- Identificar les conseqüències que les injúries del llenguatge tenen per als joves gais i lesbianes.
- Analitzar les raons que motiven alguns joves per a utilitzar insults.
- Reflexionar sobre les actituds individuals, el comportament social i la pressió de grup.
- Prendre consciència de la necessitat d'un procés de canvi en les actituds.
- Promoure comportaments assertius front a les injúries i discriminacions del llenguatge.

Durada de l'activitat: 1 hora lectiva.

Procediment:

1. Sense donar cap informació, s'escriu a la pissarra la paraula **HOMOSEXUALITAT**. Es demana als participants que diguin paraules i conceptes que ells i elles relacionin amb l'homosexualitat.
2. A mesura que es van dient paraules, el/la professor/a les va apuntant a la pissarra sense fer cap comentari ni expressió. Tot és vàlid. Un cop ja s'han dit entre 15 i 20 paraules (deixant un quart d'hora com a màxim) podem començar a comentar-les. Normalment són paraules negatives, de tòpics, prejudicis, insults, discriminacions,... Podem fer constància d'aquest fet i replantejar-nos perquè passa això.
3. Es reparteix una fotocòpia del full **INJÚRIES: PARAULES QUE FERIXEN** per tal que omplin les dues primeres columnes amb els termes que hagin anat sortint a la pissarra. Es demana als nois i noies que facin silenci i que provin d'imaginar que els demás els insulten amb aquests mots al passadís, al pati, al sortir de l'escola,...(per ajudar a tenir una acti-

tud empàtica, l'ensenyant pot suggerir de tancar els ulls) i que escriguin com es sentirien.

Informació complementària:

Aquesta dinàmica és adequada com a activitat inicial sobre discriminació homòfoba perquè parteix de les idees prèvies de l'alumnat. Permet iniciar la reflexió sobre els estereotips de gènere. Fent-la més breu, tallant el temps de reflexió, permet desmuntar i aclarir conceptes de l'anomenada «cadena simbòlica.»

L'insult homòfob s'utilitza a l'escola amb tanta «naturalitat», que es pot sentir al pati i als passadissos en qualsevol situació, no tan sols quan hi ha un conflicte. Quan l'educador/a atura un insult homòfob, els nois i noies acostumen a dir que «no passa res», fins i tot argumenten que és afectuós. Cal fer-los reflexionar sobre el valor del llenguatge com a transmissor de l'homofòbia: l'ús social de l'insult adverteix a gais i lesbianes que són injuriables i no formen part del nostre grup.

En aquesta activitat es pretén que enlloc d'interpel·lar els nois i noies sobre l'ús de la injúria s'aconsegueixi un ambient còmode i real des del principi de la sessió. No es vol que l'alumnat mantingui un llenguatge políticament correcte sinó que parli amb naturalitat. És probable que al principi no surtin gaires injúries. En aquest cas és recomanable trencar el gel amb una frase de la mena: *jo en conec unes quantes*, i escriure a la pissarra: *marica, bujarra, maricó, tortillera, marimacho...* S'hauria d'intentar que la pluja d'idees fos ràpida de manera que les paraules que sortissin fossin més percepcions i sentiments i no tant racionalitzacions per no caure en el que és políticament correcte. Quan es té la pissarra plena dels tòpics i injúries que l'alumnat ha anat dient és interessant agrupar-los per posar en evidència els estereotips de sexe i gènere que reflexen.

Per ajudar els nois i noies a expressar sentiments amb precisió, l'educador pot aportar-los vocabulari (confós, avergonyit, molestat, frustrat, empenyat, irritat, ansiós, aïllat, agressiu, trist,...)

L'alumnat ha de reflexionar sobre el fet que els insults i injúries del llenguatge:

- estableixen pautes socials per al comportament de gènere
- es centren en les pràctiques sexuals amb intenció repressora.
- oculten l'amor, l'afectivitat, els sentiments, la família i totes les altres relacions interpersonals de les persones gais i lesbianes (podem fer la següent reflexió: *perquè no han sortit les paraules AMOR, PARELLA, FAMÍLIA, FILLS, SENTIMENTS...?*)
- afecten molt l'autoestima de les persones homosexuals o que suposadament en són ja que no reben models positius ni referents per a crear la seva identitat (lesbianes i gais aprenen des de la infància, abans de tenir consciència de la pròpia sexualitat, que pertanyen a un grup difamat i injuriable).

Entre les raons per les quals hi ha joves que fan servir expressions homòfobes es pot destacar la seva dificultat per acceptar les diferències, l'exercici del poder i el control sobre altres joves, o la pressió social.

No utilitzar injúries ni insults i aturar els dels amics amb frases que mostrin el nostre recolzament cap a totes les formes d'estimar és important per fer de l'escola un espai de confiança on tothom pugui parlar obertament dels seus sentiments.

L'activitat es pot ampliar incloent altres formes d'etiquetar (per sexe, ètnia, característiques físiques, discapacitats..)

Al·l. Homofòbia a l'escola

Lectura comprensiva de textos que exposen situacions de violència i discriminació escolar.

Objectiu:

Prendre consciència de les situacions d'homofòbia i transfòbia que existeixen a l'escola i emprendre iniciatives per modificar aquestes injustícies en el propi entorn.

Objectius específics:

- Analitzar quina és la visió general que es té de l'homosexualitat.
- Identificar les conseqüències que les injúries del llenguatge tenen per als joves gais i lesbianes.
- Analitzar les raons que motiven alguns joves per a utilitzar insults.
- Reflexionar sobre les actituds individuals, el comportament social i la pressió de grup.
- Prendre consciència de la necessitat d'un procés de canvi en les actituds.
- Promoure comportaments assertius front a la violència homòfoba física o simbòlica (injúries, discriminació en el llenguatge..)

Durada de l'activitat: 1 hora lectiva.

Procediment:

1. Lectura comprensiva dels textos i resposta a les preguntes.
Temps recomanat: 30 minuts
2. Posta en comú.
Temps recomanat: 20 minuts
3. Activitat d'ampliació proposada.
Fora d'hores lectives.

Informació complementària:

Es vol induir a l'observació de la realitat per a qüestionar-se situacions que es viuen com a quotidianes. El treball dels comportaments, propis i aliens, ha de donar lloc a accions per a transformar aquesta realitat.

Document 3: El COC és una organització que treballa per integrar l'homosexualitat en la

societat holandesa. Quan es va detectar el creixent canvi de clima a les escoles va realitzar una recerca. Els resultats van ser sorprenents: després d'haver aconseguit canvis integrant i educant durant anys es va trobar una situació negativa molt estesa i amb la mateixa mena de senyals que als anys seixanta i setanta.

Les recomanacions de l'informe del COC van ser:

- Cal ensenyar els nens i nenes de 10 anys en endavant sobre l'homosexualitat i la igualtat de drets.
- Cal fer adonar la comunitat educativa-consells escolars, directors i professorat del fet que el professorat i l'alumnat lesbianes i gais necessiten sentir-se segurs a les escoles. Cada escola hauria de desenvolupar un protocol en el que es declari què cal fer sobre la discriminació contra les persones homosexuals.
- Les escoles haurien d'evitar mostrar l'homosexualitat com una cosa «diferent o que faci por», però també han d'evitar ignorar l'homosexualitat, com si no existís.
- L'homosexualitat s'hauria d'integrar com a matèria en la formació del professorat.
- La gent famosa d'Holanda hauria de parlar clar en contra de la discriminació contra gais i lesbianes.

A12. Homofòbia a la societat

Lectura comprensiva de textos que exposen situacions de violència i discriminació en diverses societats occidentals.

Objectiu:

Donar a conèixer diferents graus d'homofòbia en les societats occidentals, que van des de la tolerància, les formes sutils de rebuig i la condescendència fins a l'agressió explícita que es concreta en atemptats, crims i l'assassinat.

Objectius específics:

- Identificar l'abast i les conseqüències dels prejudicis existents en la nostra societat envers gais i lesbianes.
- Reflexionar sobre les actituds individuals i el comportament social, la pressió de grup.
- Prendre consciència de la necessitat d'un procés de canvi en les actituds.
- Promoure comportaments no discriminatòris i en igualtat per a totes les sexualitats.

Duració de l'activitat: una o dues sessions.

Procediment:

1. Formar grups reduïts i repartir textos diferents. Lectura comprensiva i resposta a les preguntes.
Tems recomanat: 15 minuts
2. Posta en comú.
Tems recomanat: 20 minuts
3. Repartir una frase per al debat a cada alumne/a i fer una roda per a presentar les seves valoracions.
4. Recerca d'informació per a les activitats d'indagació, a la biblioteca i a internet.
Fora d'hores lectives.

Informació complementària:

Funeral per una víctima de l'odi contra els gais brutalment assassinada: Es tracta d'un text molt dur que cal presentar prèviament ja que explica el brutal assassinat d'en Matthew Shepard. En Matthew era un noi molt obert i que no s'amagava de la seva sexualitat. En el seu enterrament els assistents van cantar molt fort *Amazing Graze* per no sentir els crits a l'odi homòfob per part dels portadors de pancartes que condemnaven en Matthew a l'infern. Més enllà de les reflexions exposades en el propi text, el/la professor/a pot fer valorar la situació de lesbianes, gais i transsexuals en els països on la

lleï encara els discrimina, legitimant la discriminació i les agressions.

Frases per al debat: Es pot fer treballar les frases en petits grups d'alumnes o bé donar-ne una o dues a cada parell d'alumnes per a exposar després les conclusions a tot el grup. Les frases proposades contenen expressions clarament homòfobes o homòfiles. No obstant es vol obtenir un comentari crític sobre les formes de defensar els drets de les minories. Per això s'han incorporat frases per a la reflexió sobre les actituds que reflecteixen condescendència (e, n) o les actituds que tot i expressar defensa dels drets de les persones homosexuals promouen estereotips o violència (m, r). La frase g es pot utilitzar per contextualitzar el fet de ser lesbiana amb la presumpció de no tenir parella reconeguda.

A l'estat espanyol els delictes d'odi per homofòbia estan tipificats en el codi penal. Els articles 510, 511 i 512 del Capítol IV, secció 1a, tracten delictes comesos en ocasió de l'exercici dels drets fonamentals i de les llibertats públiques garantits per la constitució.

Activitats de recerca: A internet hi ha documentats casos de transfòbia. És interessant proposar la recerca i anàlisi de l'assassinat de la transsexual Sònia al Parc de la Ciutadella de Barcelona, i els casos de Dana Rivers i Brandon Teenan. Aquesta anàlisi permet fer extensives les conclusions sobre totes les persones que no compleixen les expectatives de gènere de l'anomenada «cadena simbòlica» (veure *Activitat 8. Desmuntem la Cadena Simbòlica*).

ACTIVITATS SOBRE DRETS

A13. La legislació i els drets de les persones homosexuals i transsexuals

Investigació i debat sobre la legislació que afecta als drets de gais i lesbianes.

Objectiu:

Adonar-se de les diferents realitats i legislacions dins la comunitat europea i analitzar les causes de les discriminacions legals.

Objectius específics:

- Conèixer la realitat europea dels drets de gais i lesbianes.
- Conèixer situacions de desprotecció davant la llei.
- Reflexionar sobre els drets que tenen les famílies homoparentals i heteroparentals.
- Analitzar i entendre quins són els rols dels diferents actors socials en la presa de decisions legislatives.
- Interès cap a la necessitat de canvis legislatius com a via d'eliminació de les discriminacions.

Durada de l'activitat: una hora lectiva

Procediment:

Lectura comprensiva dels textos i resposta a les preguntes.

Informació per al professorat:

El docent ha de tenir en compte que els nois i noies probablement no coneixen la història de les reivindicacions de gais i lesbianes. L'accés al dret al matrimoni comporta l'assoliment de la igualtat jurídica de gais i lesbianes en tots els àmbits de la societat després de dècades de lluita (veieu el Quadern de l'Inclou: *Història moderna i contemporània*).

A partir de l'any 1998 el govern de la Generalitat de Catalunya regula les parelles de fet, creant un precedent al qual es varen afegir tota una sèrie de Comunitats Autònomes i que porta a partir del 2004 al debat sobre la modificació del Codi Civil per la regulació del matrimoni i les adopcions de gais i lesbianes a nivell d'Estat espanyol. Els documents del material de l'alumnat refle-

xen aquest debat. Les lleis del període 1998-2001 son:

- Llei 10/1998, de 15 de juliol, del Parlament de Catalunya.
- Llei 6/1999, de 26 de març, de les Corts d'Aragó.
- Llei 6/2000, de 3 de juliol, del Parlament de Navarra.
- Llei 1/2001, de 6 d'abril, de les Corts Valencianes.
- Llei 18/2001, de 19 de desembre, del Parlament de les Illes Balears.
- Llei 11/2001, de 19 de desembre, de l'Assemblea de la Comunitat de Madrid

Aquestes legislacions varen crear situacions de desigualtat jurídica entre les persones gais i lesbianes de l'Estat espanyol. En aquest sentit és interessant fer reflexionar els nois i noies sobre les situacions de desigualtat que es produeixen entre ciutadans de diferents estats europeus.

És interessant conèixer l'Informe de la Comissió de Llibertats Públiques i Assumptes Interiors sobre la igualtat jurídica dels homosexuals a la Comunitat Europea del 26 de gener del 1994. Aquest informe demanà una directiva del Consell d'Europa contra la discriminació per orientació sexual, que tractés, entre altres drets:

- La igualtat de tracte de les persones homosexuals i heterossexuals.
- Que es considerin discriminacions per raó d'orientació sexual desigualtats com:
 - Diferent limitació d'edat per les pràctiques homosexuals front a les heterossexuals.
 - Perseguir formes de vida homosexual per considerar-les escàndol públic o violació dels costums.
 - Discriminacions del dret laboral.
 - Acomiadament de treballadors homosexuals d'esglésies i comunitats religioses.
 - No promoció de soldats i oficials.
 - Classificació de l'homosexualitat com a risc per la seguretat

- Registrar la orientació sexual d'una persona sense el seu coneixement i consentiment.
- Prohibició del matrimoni sense facilitat una institució jurídica equivalent.
- Denegació del dret d'adopció i tutoria,
- Hospitalització en entitats psiquiàtriques o el tractament terapèutic de joves homosexuals per a canviar la seva orientació sexual.
- Limitar les demostracions públiques de la cultura i les formes de vida de les dones i homes homosexuals.
- Que es prohibeixi la repressió de pràctiques homosexuals durant el compliment de penes i la discriminació dels presos homosexuals.
- Que s'atorgui el dret d'asil a les dones i homes homosexuals provinents de països en els que l'homosexualitat és perseguida.
- Que cada cinc anys la Comissió presenti un informe al Parlament sobre la situació de les persones homosexuals a la comunitat.
- Que, com a màxim, quatre anys després de l'entrada en vigor de la directiva, els estats membres decretin les modificacions necessàries per adaptar-s'hi.

El PaCS citat en el document I és la Llei «de parelles» que regula a l'Estat francès les relacions entre dues persones no casades. Aquesta llei no parla de relacions d'afectivitat sinó de qualsevol mena de relació.

A14. Els drets de gais, lesbianes i transsexuals al món

A partir de l'anàlisi de textos es dona a conèixer a l'alumnat la persecució de les minories sexuals al món.

Objectiu:

Descobrir les legislacions homòfobes que permeten la violació sistemàtica dels drets

humans de gais, lesbianes i transsexuals arreu del món.

Objectius específics:

- L'homofòbia en la legislació dels estats: condicionants polítics, econòmics, religiosos i ètics de la sexualitat.
- Assumir que les persones podem tenir un paper actiu front a les discriminacions per raó d'orientació sexual i de identitat de gènere.
- Debat sobre qüestions polítiques que afecten la vivència de la sexualitat.
- Valorar la necessitat de la promulgació de lleis antidiscriminatòries que defensin els drets de les persones gais, lesbianes i transsexuals.

Durada de l'activitat: 1 hora lectiva

Procediment:

1. Lectura comprensiva dels textos i resposta a les preguntes.
Temps recomanat: 30 minuts
2. Posada en comú.
Temps recomanat: 20 minuts
3. Activitats d'ampliació proposades.
Fora d'hores lectives.

Informació per al professorat:

La llibertat de les persones gais, lesbianes i transsexuals és un procés iniciat per alguns països entre els quals destaca Holanda, el primer país del món en aprovar el matrimoni civil. A Europa sovint es té una percepció esbiaixada de la realitat a causa de les llibertats que s'hi poden gaudir i del profund desconeixement de les greus agressions als drets humans de gais, lesbianes i transsexuals que es perpetuen en nom de la legislació d'estats d'arreu del món. Els documents seleccionats han de permetre mostrar la situació de la majoria de persones homosexuals i transsexuals del món. A molts estats són tractats com a delinqüents: en la mesura que la homosexualitat és considerada un delicte, constitueix una pràctica il·legal. Fins i tot en 25 dels estats d'Estats Units la sodomia ha estat prohibida fins fa ben poc.

Activitat d'ampliació:

«La solidaritat internacional amb els drets de les persones homosexuals». Es pot sol·licitar que algun membre d'Amnistia Internacional o de la Comissió de Solidaritat Internacional de la Coordinadora Gai-Lesbiana faci una xerrada sobre la situació dels Drets Humans per a gais, lesbianes i transsexuals al món.



QUI ÉS QUÈ?

CADENA SIMBÒLICA

Sexe	Rol de gènere	Identitat de gènere	Orientació sexual
femella	femení	dona	heterosexual
mascle	masculí	home	heterosexual













Què pot haver a cada casella?

Sexe	Rol de gènere	Identitat de gènere	Orientació sexual
femellaq	femení	dona	heterosexual
mascle	masculí	home	homosexual
intersexual	transgènere	transsexual	bisexual
			qüestionant la seva sexualitat

DIVERSITAT REAL

GRUP N. :

Personatge	Sexe	Rol de gènere	Identitat de gènere	Orientació sexual

 <p>Antoni 54 anys</p> <p>Es va casar fa 20 anys amb la Mariona i n'està tan enamorat com el primer dia. Té 3 fills.</p>	 <p>Berta 22 anys</p> <p>Des dels 12 anys sap que li agraderen les noies. Fa 3 anys que surt amb la Judit. Encara no ho sap ningú.</p>
 <p>Carla 35 anys</p> <p>Quan va néixer li van posar de nom Carles. Fa 7 anys, des de l'operació, que signa com el que és: una dona.</p>	 <p>Daniel 29 anys</p> <p>Està obert a noves experiències. Per al sexe, tan li fa si l'altre és home o dona. Encara no s'ha enamorat mai.</p>
 <p>Eva 16 anys</p> <p>Des de petita que li agraden molt els nois. Surt amb en Ferran des de fa uns mesos. No ho sap ningú.</p>	 <p>Ferran 26 anys</p> <p>Surt amb l'Eva des de fa uns mesos, però creu que s'ha enamorat d'un noi, en Daniel. Està fet un embolic.</p>
 <p>Rosa 30 anys</p> <p>Sempre va amb el seu marit a comprar roba. A la secció d'homes troben tot el que els agrada a tots dos.</p>	 <p>Teresa 25 anys</p> <p>Juga a l'equip de rugby i sempre ha portat el cabell curt. Surt amb en Joan, però creu que li va la "tres quarts".</p>
 <p>Òscar 24 anys</p> <p>Des de fa dos anys viu amb el Joan, la seva parella. A casa, s'encarrega de planxar i rentar els plats.</p>	 <p>Pere 46 anys</p> <p>Al llarg de la vida ha tingut relacions amb homes i dones. Va conèixer la Mart al supermercat i ara viuen junts.</p>
 <p>Quim 16 anys</p> <p>Per la manera de vestir, a l'insti li diuen "marieta" però ell no té clar què li agrada realment.</p>	 <p>Mariona 43 anys</p> <p>Quan va néixer, els metges dubtaven del seu sexe. Avui està feliçment casada amb el seu home, l'Antoni.</p>



CERTESES I MITES: ELS ESTEREOTIPS



1. Les lesbianes són poc femenines, sovint semblen camioneres.	14. Els gais i les lesbianes només es relacionen socialment entre ells.
2. Els gais i les lesbianes són fàcilment identificables.	15. A les parelles homosexuals, una persona fa d'home i una altra de dona.
3. És gai perquè li agrada que li donin pel cul.	16. Els infants educats en un entorn familiar homosexual tenen més possibilitats de ser gais o lesbianes.
4. És lesbiana perquè no ha trobat l'home adequat.	17. La majoria d'homes que abusen sexualment de menors són gais.
5. Tenir una o diverses experiències homosexuals fa que una persona es torni homosexual.	18. No hi ha nens i nenes gais o lesbianes. Això és cosa d'adults.
6. Els gais són promiscus i no mantenen relacions estables.	19. Els gais i les lesbianes tenen els mateixos drets que els heterosexuals.
7. Tots els gais són efeminats i una mica «boges».	20. L'Església catòlica té raó: l'homosexualitat no és natural.
8. Els gais i les lesbianes es dediquen preferentment a determinades feines.	21. Els estudis demostren que el 95% dels transsexuals tenen com a única sortida laboral la prostitució.
9. Els gais són tots molt cultes i sensibles.	22. No és necessari que els/les famosos gais i lesbianes surtin de l'armari públicament i quan ho fan és per aconseguir més fama.
10. L'homosexualitat es pot curar, tal i com demostren alguns metges.	23. Un cop assolida la igualtat de drets, s'acabaran les reivindicacions i les desigualtats.
11. Parlar d'homosexualitat és fer-ne proselitisme.	24. L'homosexualitat és cosa del món «occidental».
12. Un gai té més possibilitats de contraure la sida que un heterosexual.	
13. Cada cop n'hi ha més. Està de moda.	

DESMUNTEM LA CADENA SIMBÒLICA

Activitat 3

Columna 1

Qui m'agrada?
 Quins òrgans tinc?
 Què sóc? Com visc en societat?
 Quines actituds adopto?

Columna 2

Vagina
 Testicles
 Persones de l'altre gènere/ sexe
 Jugar a fútbol
 Agressivitat
 Persones dels dos sexes
 Ovaris
 Em dic Joan
 Passivitat
 Jugar a nines
 Persones del meu gènere/ sexe

Columna 3

Femella
 Intersexual
 Masculí
 Dona
 Home
 Homosexual (gai - lesbiana)
 Heterosexual
 Qüestionant-se la seva sexualitat

	1	2	3
SEXE			Mascle
ROL DE GÈNERE			Femení
IDENTITAT DE GÈNERE		Em dic Laura	Transsexual
ORIENTACIÓ			Bisexual
		No ho tinc clar	



L'ORIENTACIÓ SEXUAL: HOMOSEXUALS, BISEXUALS I HETEROSEXUALS

DOCUMENT 1

«Considerem que és homosexual aquell individu, home o dona, que sent atracció eròtica cap a membres del seu propi sexe. Donat que és possible sentir-se atret per algú sense que hi hagi en això res d'eròtic, especificarem que per «atracció eròtica» entenem (en el sentit més elemental del terme) imaginar-se relacions sexuals. És heterosexual aquell individu que sent atracció eròtica cap a persones de l'altre sexe. En biologia, es considera bisexual a algú (o a alguna cosa) en qui funcionen òrgans sexuals d'ambdós sexes; però nosaltres utilitzarem el terme en el sentit en el que l'apliquen normalment els sexòlegs, és a dir, per a referir-nos a aquelles persones que senten atracció eròtica (no necessàriament de forma simultània) cap a membres d'ambdós sexes. Master i Johnson (...) prefereixen utilitzar en tal cas el terme ambisexual, però nosaltres considerem que l'ambisexualitat és aplicable, més aviat, a la coincidència entre els sexes, és a dir, al fet que, tant en l'home com en la dona, els llavis, per exemple, siguin una zona erògena (...).

Parlant amb propietat, s'hauria de distingir entre persones amb inclinacions homosexuals, o que la seva orientació és homosexual, i persones que prenen part en actes homosexuals. Podem admetre, sense temor a precipitar-nos massa, que un individu pot ser homosexual per inclinació i, tot i així, tenir una conducta heterosexual, i al contrari, ser heterosexual i, per diverses raons, comportar-se homosexualment.»

(Michael Ruse: *La Homosexualidad*, pàg. 15 – 17)

DOCUMENT 2

«L'estudi clau del nostre temps sobre l'homosexualitat és el realitzat per Alfred Kinsey,

biòleg i sociòleg dels Estats Units, el qual, per encàrrec de la Fundació Rockefeller i de la Universitat de Louisiana, va publicar els resultats de les seves investigacions en dos informes: un, sobre el comportament sexual de l'home i, l'altre, sobre el de la dona, a partir d'una enquesta realitzada a 12.000 persones.

Les estadístiques de Kinsey arriben a afirmar que al voltant d'un 50% de les persones enquestades d'ambdós sexes havien tingut alguna mena de contacte sexual amb persones del mateix sexe, almenys una vegada a la vida.

Però la principal idea que Kinsey va aportar a la comprensió d'aquesta conducta sexual humana és el concepte de 'continuum' heterohomosexual. L'homosexualitat, per Kinsey, no és una qüestió de tot o res. No hi ha una divisió dels éssers humans en homosexuals, d'una banda, i heterosexuals, per l'altra; de la mateixa manera que les coses no són només blanques o negres. El continuum heterohomosexual suposa que hi ha un cert grau d'homosexualitat i un cert grau d'heterosexualitat en tota persona, que pot variar segons moments diferents o circumstàncies determinades al llarg de la seva vida, o bé poden donar-se simultàniament diversos comportaments sexuals. Kinsey estableix una escala de 0 a 6 per poder explicar el grau d'heterohomosexualitat que hi ha en una persona en un moment determinat de la seva història.

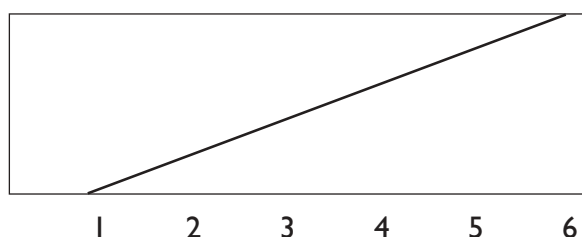
No hem de donar un valor absolut a aquesta escala, és solament indicativa del 'continuum heterohomosexual' de tot ésser humà. Cal tenir ben present que Kinsey, en la seva escala, no sols inclou els qui realitzen actes físics heterosexuals o homosexuals, sinó també els qui senten una tendència o inclinació psíquica tant vers una direcció

com vers una altra, encara que mai no l'hagin posat en pràctica. Per tant, en cada un dels 7 graus de Kinsey s'inclouen els contactes físics o/i les experiències psíquiques.»

(Antoni Mirabet. *Homosexualitat a l'inici del segle XXI*, pàg. 19)

DOCUMENT 3

KINSEY: Escala de graus d'heterosexualitat - homosexualitat



Sobre la base de les reaccions psicològiques i la experiència manifesta es classifica als individus de la manera següent:

0. Exclusivament heterosexual.
1. Predominantment heterosexual, només incidentalment homosexual.
2. Predominantment heterosexual, però més que incidentalment homosexual.
3. Igualment heterosexual que homosexual
4. Predominantment homosexual, però més que incidentalment heterosexual
5. Predominantment homosexual, però incidentalment heterosexual.
6. Exclusivament homosexual.

ACTIVITATS

1. Llegeix el Document 1 i realitza les següents activitats:
 - a) Defineix els següents conceptes:
Heterosexual
Homosexual

Bisexual

Ambisexual

- b) Descriu què és l'atracció eròtica

2. Llegeix els Documents 2 i 3 i respon:

- a) Segons l'investigador americà Alfred Kinsey, quin percentatge de persones enquestades d'ambdós sexes havien tingut alguna mena de contacte sexual amb persones del mateix sexe, almenys una vegada a la vida?
- b) Sobre quines bases classifica Kinsey els individus com a heterosexuals o homosexuals?

3. Completa les frases següents col·locant correctament les paraules següents en l'espai ocupat per punts suspensius:

HOMOSEXUAL, HETEROSEXUAL, BISEXUAL

..... és aquella persona que sent atracció sexual cap a les persones de l'altre sexe iés la que la sent cap a les persones del seu mateix sexeés qui sent atracció eròtica cap a homes i dones.

FRASES PER AL DEBAT

Valora aquestes frases i assenyala si són veritables o falses i el perquè de la teva resposta:

- a) Mantenir una relació sexual amb una persona del mateix sexe suposa que un individu és homosexual.
- b) Una persona heterosexual no pot mantenir mai una relació homosexual.
- c) Els homosexuals són persones que s'identifiquen amb les del sexe contrari.
- d) A les persones heterosexuals els agrada vestir-se amb robes del sexe contrari.
- e) Homosexuals i heterosexuals tenen trets morfològics diferents.



SEXE I GÈNERE: TRANSSEXUALS

DOCUMENT 1

«Dos termes que acostumen a donar lloc a confusions són transvestit i transsexual. El primer s'aplica a aquell individu que es vesteix amb robes considerades per la societat a que pertany com a pròpies del sexe contrari i que ho fa amb intencions eròtiques. Aquest últim aclariment és d'especial importància, perquè si no hi ha component sexual, seria preferible utilitzar el terme «transformista». S'ha d'assenyalar que el transvestisme no ha d'estar relacionat necessàriament amb la orientació sexual (...). En realitat, les investigacions realitzades a aquest respecte indiquen que la majoria de transvestits són heterossexuals (...).

Per a presentar el concepte de transsexualisme, és necessari distingir entre els termes sexe i gènere (...). El primer denota si una persona és home o dona. La majoria de les persones (en realitat, tothom per a gairebé tots els propòsits) distingeix el sexe sobre la base de trets morfològics - característiques físiques de forma i estructura. Els individus en els quals es barregen aspectes masculins i femenins en els trets sexuals són hermafrodites. Els biòlegs saben ja que la causa última de les característiques sexuals són els gens, que es troben en els cromosomes del nucli de la cèl·lula. Els cromosomes sexuals són diferents en l'home i en la dona (X,Y) i iguals en la dona (X, X). Aquest fet constitueix un altre criteri amb el que determinar masculinitat i feminitat (...).

Si cap concebre el sexe com el fenomen objectiu, aleshores el gènere o identitat de gènere pot ser considerat com el subjectiu. El gènere d'una persona al·ludeix al sexe amb el qual s'identifica i, fins a cert punt, el

grau fins al que desitja comportar-se d'acord amb tal identificació. Dir que algú és de gènere masculí significa que s'identifica amb els homes, mentre que ser del gènere femení implica identificació amb les dones. Un transsexual és algú en qui sexe i gènere no són iguals; té cos d'home, però en el seu fur intern es considera dona, o a l'inrevés.»

(Michael Ruse: *La homosexualidad*, pàg. 15 - 17)

DOCUMENT 2

«Des de la seva aparició, el 1952, a partir de la difosa operació que va convertir a un sergent de la marina d'estats units en Christine Jorgensen, el transsexualisme no ha deixat de generar polèmica, dins i fora del moviment gai. Des del punt de vista d'alguns científics conservadors (...) es tractava d'una cosa condemnable, un exemple del poder de la ciència posat al servei del mal (...) Des de dins del moviment gai s'ha debatut l'estatus dels transsexuals, que, un cop assolida la seva nova condició, acostumen a optar per la heterosexualitat (...)

Per al transsexual, la operació de canvi de sexe és la única manera de resoldre allò que percep com un «error» de la naturalesa. El transsexual sent que pertany al sexe contrari, i la solidesa d'aquesta creença té difícil explicació (...)

Si la transformació d'home a dona té resultats acceptables, molts dels canvis de dona a home acaben en fracàs: són poques les dones que aconseguen, mitjançant la cirurgia, un penis que permeti l'acte sexual amb penetració.»

(Alberto Mira: *Para entendernos*, pàg 703 - 704)

DOCUMENT 3

«La metamorfosi del reverend. De pare Peter a mare Carol»

«Canvi de sexe. “Que jo recordi, totes les nits de la meua vida m'he ficat al llit resant per a aixecar-me convertit en noia.” I, per fi, després de 46 anys d'oracions, Déu ha escoltat les pregàries d'un dels seus més devots servents. El reverend Peter Stone, sacerdot de l'Església d'Anglaterra, s'ha aixecat aquesta setmana transformat en tota una dona, Carol Stone. El miracle, no obstant això, no ha estat obra de l'Altíssim, sinó el resultat d'una operació de canvi de sexe. AL Totpoderós, no obstant això, cal reconèixer-li una bondat divina, mostrada a través dels seus representants en la Terra: l'Església anglicana ha donat la seva benedicció. El pare Peter ja és la reverenda Carol. De fet, avui es dirigirà als seus feligresos des del púlpit de l'església de St. Philip, en Upper Stratton (Swindon), amb la seva acabada d'estrenar identitat femenina i els deixarà anar el sermó dominical.

La immensa majoria dels fidels per la salvació dels quals vetllava fins a poc el sacerdot ha decidit acceptar el seu canvi de sexe. Només quatre dels 80 parroquians de l'església de St. Philip han posat el crit en el cel. La resta estan encantats amb que la seva guia espiritual hagi fet realitat el seu somni. “Bé, al principi va ser un veritable xoc”, confessava Joan Mackie, una de les més abnegades membres de la congregació. “Però podia contar amb el meu suport. Sempre va ser un veritable cavaller, mai va donar un pas en fals i en tot moment va ser amb nosaltres un ànima bondadosa”, admetia (...))»

(elmundo.es, 3 de diciembre de 2000)

ACTIVITATS

1. Llegeix amb deteniment els documents anteriors i defineix els següents termes:
 - a) Transsexual
 - b) Hermafrodita
 - c) Sexe
 - d) Gènere
 - e) Travesti
 - f) Transformista
2. Anomena alguns trets morfològics —al menys cinc— que distingeixen un home d'una dona.
3. Defineix aquestes expressions:
 - a) Orientació sexual
 - b) Identitat de gènere
 - c) Canvi de sexe
 - d) Canvi de gènere
4. Explica perquè canviar de gènere no suposa necessàriament canviar de sexe.
5. Quines implicacions podria tenir el fet de canviar de gènere sense canviar de sexe en la vida diària? Per exemple, en els documents de registre civil, en la forma de vestir, en l'ús del llenguatge, etc.
6. Fes un resum del document 4.
7. Indica si les frases següents fan referència a una qüestió d'orientació sexual o de identitat de gènere (raona la teua resposta).
 - a) El fet que a un noi li agradin les noies.
 - b) Que una noia es senti una dona molt maca i atractiva.

- c) Un noi al que li agrada que el tractin en femení
- d) Un noi que té el seu nòvio a la mili.
- e) Una dona que fa anys s'anomenava Manolo i era empleat de banca, ara viu amb la seva nòvia en un pis de lloguer.
- f) Un noi que es vesteixi amb roba d'una noia.

8. Contesta raonadament aquestes qüestions:

- a) Per què creus que el canvi de sexe es fa amb més facilitat d'home cap a dona?
- b) Perquè és més difícil de fer de dona a home?
- c) Un noi que s'opera per a convertir-se en noia, si li agraden sexualment els homes, és homosexual o heterosexual?
- d) Quina persona va ser la primera transsexual de la història?

9. Completa les frases següents col·locant correctament les paraules següents en l'espai ocupat per punts suspensius:

SEXE, GÈNERE, ORIENTACIÓ SEXUAL, ATRACCIÓ ERÒTICA

Totes les noies tenen el mateix però per la seva poden ser heterosexuals o homosexuals. En les primeres, la és cap als nois i en les segones cap a les noies. Però no totes tenen el mateix ja que algunes, no totes, no s'identifiquen amb el seu sexe ja que desitgen ser nois. Aquestes són transsexuals.

ACTIVITATS D'INDAGACIÓ

1. Esbrina qui eren els eunucs. Quines diferències tenien respecte les persones transsexuals?
2. Esbrina qui eren els «castrati». Fes una breu biografia d'en Farinelli.
3. Cerca informació sobre alguna associació de transsexuals i fes un dossier amb ella.

JOC DE ROL

Tema: «El canvi de sexe de Peter Stone»

Llegir detingudament el Document 4. Formar grups de cinc persones. Cada membre del grup ha de interpretar un dels següents personatges:

1. Carol Stone
2. La ex dona de Carol Stone
3. La filla de Carol Stone
4. El pare de Carol Stone
5. Un feligrès de Carol Stone.

Cada membre ha d'expressar front als seus companys el que ha significat per a ell o ella el canvi de sexe realitzat per Carol Stone.

ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES

1. Lectura d'una novel·la: 'El amante lesbiano' de José Luis Sampedro,
2. Visionat d'una pel·lícula: 'Farinelli' o 'Boys don't cry'.

DOCUMENT 1

«L'homosexualitat, igual que els altres aspectes de la sexualitat, compta amb nombrosos termes en el llenguatge vulgar i col·loquial. Gairebé tots ells posseeixen un clar sentit pejoratiu, però alguns, com gai, han estat acceptats de molt bon grat pels propis homosexuals. Uns denoten exclusivament l'homosexualitat masculina, com és el cas de marica, i altres, com lesbiana, la femenina. El terme homofòbia significa hostilitat cap als homosexuals. El contrari seria homofília, que denota una espècie d'atracció per l'homosexualitat. Molt més freqüent és la paraula homòfil, que sol aplicar-se a les associacions que organitzen campanyes en defensa dels drets dels homosexuals i contra els prejudicis socials i la severitat de la llei.»

(Michael Ruse: *La homosexualidad*, pàg. 16)

DOCUMENT 2

«El terme 'gai', d'origen provençal (derivat del llatí *gaudium*), passa a la llengua francesa (gai), catalana (gai), italiana (gajo) i castellana (gayo). En llengua provençal, gai s'utilitza des del segle XII en el context de l'amor cortès de freqüent (encara que no exclusiva) inspiració homoeròtica (...). El seu equivalent en llengua anglesa, gay, era utilitzat com adjectiu equivalent a alegre, divertit o llibertí, i s'aplicava amb freqüència durant el segle IX a la prostitució. La utilització del terme 'gai' segons l'ortografia catalana és una constant en bona part de les associacions i moviments d'alliberament de l'Estat espanyol (...). En contrast amb el castellà 'gayo', el provençal 'gai', sent també anterior en diversos segles a 'homosexual', ja equivalia a amant o a home que tenia relacions físico-afectives amb altres

homes. En l'Estat espanyol, la premsa al principi, i les incipients aproximacions acadèmiques més tard, han optat per la utilització del terme d'origen anglès.»

(Ricardo Llamas: *Teoría torcida*, pàg. 365)

DOCUMENT 3

«Mentre que el terme gai ha passat a convertir-se en un terme internacional que, sobretot en l'àrea anglosaxona, serveix per a designar tant a homes com a dones amb una determinada experiència social, entre dones — que es prefereix la paraula lesbiana — no existeix consens referent a això. Algunes opten per definir-se com homosexuals, unes altres, una minoria com bolleras o tortilleras. L'actual proliferació de termes contrasta amb l'escassetat d'èpoques anteriors en les quals tot just existien termes per a designar les pràctiques sexuals entre dones. El més conegut i usat en diferents llengües, des del Renaixement fins al segle XIX, és de tribades o tribadisme, paraula grega derivada de *Tribo*, *Tribain*, que significa 'fregar, fregar-se' (...). Però va ser la literatura francesa de finals del segle XIX la que va canviar la representació social del lesbianisme i va facilitar l'emergència de la paraula 'lesbiana' amb un nou significat. Després d'un període de recuperació literària de l'escriptora Safo de Lesbos, Baudelaire divulga la paraula lesbiana en anunciar, en 1846, que la seva compilació de poemes s'editaria en un volum titulat 'Les lesbiennes'. Editat en 1857 amb el títol 'Les fleurs du mal', va ser considerat pornogràfic i el seu autor va ser jutjat per atemptar contra la moral pública i els bons costums.»

(Olga Viñuales: *Identidades lésbicas*, pàg. 51-52)

ACTIVITATS

1. Defineix breument els conceptes següents:

- a) Gai
- b) Lesbiana
- c) Homofòbia
- d) Homofília

2. Quins dels termes següents poden ser agrupats com homòfobs?

- a) Homosexual
- b) 'Maricón'
- c) 'Tortillera'
- d) Gai
- e) Marieta
- f) Lesbiana

3. De quina llengua procedeixen i a què fan referència els termes següents?

- a) Lesbiana
- b) Gai
- c) Homosexual
- d) Tribadisme
- e) Gayo
- f) Homofília

4. Completa les frases següents col·locant correctament les paraules següents en l'espai ocupat per punts suspensius:

BISEXUAL, GAI, HETEROSEXUAL, LESBIANA

Un o una tenen una orientació sexual cap a persones del seu mateix sexe. A una persona l'atreuen persones de l'altre sexe. Si algú se sent atret sexualment per homes i dones és

MASCLISTES, HOMÒFOBES, RACISTES

La majoria de les persones respecta la gent i no discrimina ni agredeix sense una causa justificada i greu. No obstant això, les persones creuen que la seva raça és superior a les altres; per a les que són ésser heterosexual és millor que ésser homosexual i les persones

..... consideren que els homes són més vàlids que les dones.

5. Discriminar una persona injustament és un acte impropï de qui tingui una correcta formació ètica i moral. Hi ha persones que discriminen, agredeixen i insulten als que són diferents. La majoria de les discriminacions s'originen per:

- a) Masclisme
- b) Homofòbia
- c) Racisme
- d) Intolerància religiosa
- e) Xenofòbia

6. Defineix breument cada un dels termes anteriors.

7. Assenyala quin tipus de discriminació practiquen les persones que fan el següent:

- a) Una noia que deixa de parlar a una amiga perquè és lesbiana.
- b) Els alumnes que es neguen a compartir un aula perquè en ella estudien nens negres.
- c) Un home que mai fa una rentadora a casa perquè això és cosa de la seva dona.
- d) El noi que diu marietes a dos nois que van de la mà pel carrer.
- e) El rei que obliga a un jueu a batejar-se sota pena de mort o d'expulsió del seu territori.
- f) L'empresari que prohibeix l'entrada a la seva discoteca a les persones que siguin estrangeres.
- g) El pare que prohibeix al seu fill estudiar dansa perquè considera que això no és propi d'homes.
- h) La mare que fa fora de casa al fill quan li diu que és gai.
- i) Els pares que posen una hora d'arribada per als fills diferent a la de les filles (per a elles sempre més aviat).
- j) Dir d'alguna cosa que no t'agrada que és una 'mariconada'.

ACTIVITATS D'INDAGACIÓ

1. Fes una breu biografia de Baudelaire.
2. Lectura de *Les flors del mal* del mateix autor.

DOCUMENT 1

«La literatura nipona, des del còmic fins a les novel·les més sofisticades, reflecteix l'homosexualitat com una experiència masculina habitual. No obstant això, el Japó actual no és el món bisexual del període Tokugawa (segles XVII-XVIII), que preconitzava la completa llibertat de relacions sexuals.

La visió dominant actual és que els actes homosexuals són anormals i que les persones que els practiquen estan obligades a mantenir-los ocults, tant en les famílies com entre els companys de feina. Els homosexuals japonesos pateixen la discriminació institucional. D'aquesta manera, els membres d'una actual associació de gais i lesbianes de Tòquio van haver d'abandonar els seus despatxos en un centre d'activitats per ordre governativa.

Les actituds cap al sexe homosexual s'han alterat dramàticament durant els últims 125 anys. Els canvis es deuen, en bona part, a la incorporació de Japó a l'exterior, que es va iniciar en 1859, quan es van obrir els primers ports de les illes al comerç amb l'estranger. Va ser llavors quan l'èlit japonesa va absorbir els costums occidentals amb l'objectiu d'obtenir el respecte del nou món que acabaven de descobrir. Aquest aprenentatge incloïa el concepte de 'il·legalitat', una nova convicció segons la qual les imatges fàl·liques religioses eren vergonyoses i mereixien la destrucció, i l'homofòbia. La influència cultural occidental va ser, per tant, la principal causa de la decadència de la tradició 'nanshoku' que estructurava les relacions homosexuals com una relació entre germans.

L'homosexualitat s'ha traslladat, en el Japó del segle XX, des del centre de la cultura

popular fins als seus marges. El desig homosexual no tornarà a suscitar la creació literària i serà identificat, paradoxalment, com un dels 'costums demoníacs' del passat —amb valuoses excepcions com Mishima— i també com una de les indesitjables herències del contacte amb el món occidental».

DOCUMENT 2

«Alguns prínceps dissoluts posseïen també a joves efebs (*liuang t'ong*) o mantenien relacions sexuals amb adults. Les fonts del període Han i altres més tardanes, testifiquen que cert nombre de ministres designats 'pi', 'favorits', tenien complaences carnals amb els seus sobirans. Cal assenyalar que el terme 'pi' té un sentit que es pot aplicar tant a home com a dona. Que en el cas dels barons hagi hagut una relació homosexual resulta difícil de comprovar, encara que per la seva mateixa concisió els textos antics deixen la porta oberta a tot tipus de consideracions.

L'últim dels emperadors Han anteriors, Ai Ti, del segle I aC., va tenir tot un seguit de joves amants, dels quals el més conegut va ser Tong Hsien. Un dia que l'emperador compartia el llit amb Tong Hsien, aquest es va dormir recolzat en la seva màniga. Quan el sobirà va ser avisat per a concedir una audiència, va prendre la seva espasa i es va tallar una màniga, per a no despertar al seu estimat. D'aquí el terme 'toan hsieo', 'tallar la màniga', per a designar literàriament l'homosexualitat masculina.»

Robert Van Gulik: *La vie sexuelle dans la Chine Ancienne*. 1561. Cap. 2 i 3.

(Pres del fulletó: «Muchas culturas, una sola represión. Gais contra el 92», *La Radical Gai*, 1992)

DOCUMENT 3

«En retirar periòdicament a les joves dels casaments, el cap provoca un desequilibri entre el nombre de noies i nois casadors. Els joves barons són els principals perjudicats per aquesta situació, veient-se condemnats, o bé a romandre solters molts anys o bé a casar-se amb vídues o dones velles repudiades pels seus marits. Els *nambikwara* resolen també aquest problema d'una altra manera: per mitjà de les relacions homosexuals, que criden poèticament '*tamindigé kihandigé*', és a dir, 'amor-mentida'. Aquestes relacions són freqüents entre els joves i es desenvolupen amb una publicitat molt major que les relacions normals. Els que prenen part en elles no s'amaguen en l'espessor de la selva com fan els adults de sexes oposats, sinó que s'instal·len al costat del foc i davant la mirada divertida dels veïns.»

Claude Levy Strauss: *Tristes tópicos*. 1955. Cap. XXIX.

(Pres del fulletó: «Muchas culturas, una sola represión. Gais contra el 92», *La Radical Gai*, 1992)

DOCUMENT 4

«Wanders i Fritsch neguen l'existència d'homosexualitat entre els hotentots. Kurt Falk, no obstant això, manté que és bastant comú, tant entre homes com entre dones, i especialment entre joves casades. Existeix una pràctica segons la qual, dos individus, tant del mateix sexe com de sexes oposats, estableixen entre si un llaç d'unió especialment íntim anomenat '*sore-gus*'. Aquest s'inicia bevent ambdues parts un bol d'aigua i passant-li la resta a l'altre, al mateix temps que es diu '*sore gamse ure*'. Per regla general la relació així establerta implica una profunda amistat i assistència mútues. Però segons Falk, s'empra com a mitjà per a establir relacions homo-

sexuals, especialment entre nois que volen emular-se.»

The Khoisan peoples of South Africa. Schapera. 1930. Cap. IX.

(Pres del fulletó: «Muchas culturas, una sola represión. Gais contra el 92», *La Radical Gai*, 1992)

DOCUMENT 5



Activitats

- I. Llegeix els documents anteriors (de l'1 al 4) i contesta les qüestions següents:
 - a) Quina consideració tenia al Japó l'homosexualitat abans del contacte amb la cultura europea?

- b) Explica a què fa referència en la llengua xinesa el terme 'homosexual masculí'.
 - c) Com es viu l'homosexualitat actualment al Japó?
 - d) Quines característiques té l'homosexualitat entre els hotentots?
 - e) Què és l'amor-mentida dels nambikwara?
2. A partir del Document 5 respon les qüestions següents:
- a) Defineix els conceptes: pederàstia, transvestisme, homofília
 - b) Fes un llistat de totes les cultures en les quals el matrimoni homosexual hagi estat present.
 - c) Fes un llistat de totes les cultures que hagin conegut la pederàstia institucionalitzada.
 - d) Dibuixa un dels mapes anteriors a la teva llibreta.

ACTIVITATS D'INDAGACIÓ

1. Creus que les pràctiques sexuals de gais i lesbianes són una moda actual? Raona la teva resposta.

ACTIVITATS EN GRUP

1. Feu petits grups. Cadascun escollirà una de les cultures que se citen al Document 5 i realitzarà les activitats següents:
- a) Un breu informe sobre la cultura escollida (àrea a la qual es va desenvolupar o es desenvolupa, trets culturals més destacats, situació actual, etc.
 - b) Cerca d'imatges, fotos o altres documents, sobre la cultura escollida.
 - c) Un mural al qual es pinti el continent en el qual se situa la cultura estudiada i en el qual s'han d'enganxar alguns dels documents gràfics obtinguts.



EL MEU MILLOR AMIC ÉS GAI LA MEVA MILLOR AMIGA ÉS LESBIANA

DOCUMENT 1

«El blau tendre i dolç de la mirada d'en Sendal s'acabava de fondre. Amb el braços plegats a sobre de la taula, hi va recolzar el cap i es va adormir.

Un any enrere, vaig decidir que quan en fes disset li ho explicaria tot. Va ser quan, després de visitar una psicòloga d'un centre que m'havien dit que orientava els joves en temes de sexualitat i afectivitat, em vaig convèncer d'allò que ja sospitava des de feia temps. Vaig decidir que en Sendal seria el primer a saber que jo era gai.

Passat l'estiu faria disset anys i encara no sabia com li ho havia de dir. Però havia de fer-ho, n'estava convençut.»

(Dolors Garcia i Cornellà, *Sense cobertura*, La Galera, pàg. 19)

DOCUMENT 2

«Un dia la mare, tot mirant una telesèrie d'aquestes de producció pròpia que passen havent dinat, havia dit:

No, si ara ens els trobarem fins i tot a la sopa. Un dia aniré a remenar l'escudella i em sortirà un gai. Segur.

Un dels personatges de la sèrie era homosexual i es tractava com la cosa més natural del món.

A partir d'aquell moment, m'hi vaig fixar més. I era cert que cada vegada en sortien més. Però una cosa era fer-ho veure i una altra de molt diferent ser-ho, amb tot el que volia dir això.

Sabia del cert que la mare no tenia res en contra dels homosexuals, com tampoc no tenia res en contra de ningú, perquè és la persona més tolerant que he conegut mai. Però aquell comentari seu em va perseguir durant molts dies. Més que res era la incertesa de saber què diria quan, un dia, aixequés la tapa de l'olla de la sopa i m'hi trobés».

(Dolors Garcia i Cornellà, *Sense cobertura*, La Galera, pàg. 35-36)

DOCUMENT 3

«Teníem catorze anys. I jo, per primer cop, vaig sentir una punxada que, de bon principi, no vaig saber identificar. No podia treure els ulls d'en Sendal, corrent ingènuament per la plaça com un heroi que acaba de veure-se les amb el pitjor enemic i n'ha sortit victoriós. sentia que si algun dia ens allunyàvem, no ho suportaria. (...) Després de donar voltes i més voltes, en Sendal va rrelliscar, va caure i es va torçar el turmell. Els nois i les noies més grans van arrencar a riure més fort i no es van moure. Jo m'hi vaig acostar corrent corrent com un boig. Em va demanar que l'ajudés a aixecar-se. Sota l'anorac, li vaig notar el cos càlid i tremolós, alterat per la correguda. Tenia el front suat. La suor i la neu se li barrejaven a la cara i als cabells. Em va agafar ben for per aixecar-se. I així, abraçats sota la neu que queia amb més ganes que feia una estona, el vaig dur fins a casa seva.

Aquella nit no vaig poder dormir. Ni les tres o quatre següents. Tancava els ulls i sentia la seva respiració a la cara. Obria i tancava les mans en la foscor, intentant recordar el tacte del seu cos. Notava una pressió forta

al pit i un desconcert molt gran. Se'm feien estranyament presents totes les estones passades amb ell, que n'eren moltíssimes, les seves paraules, els seus gestos, els seus somriures, els seus silencis, les seves propostes. Em vaig espantar. No el volia perdre. I vaig decidir que m'empassaria aquell desig com pogués. I que més endavant ja veuria què havia de fer.»

(Dolors Garcia i Cornellà, *Sense cobertura*, La Galera, pàg. 95-96)

ACTIVITAT EN GRUP

1. Llegiu els documents anteriors que il·lustren en quines situacions es pot trobar un noi u una noia homosexual.
2. Feu petits grups i escolliu quatre de les frases següents amb les que construïreu un diàleg entre:
 - un noi i el seu millor amic, que li explica que és gai, o
 - una noia i la seva millor amiga, que li explica que és lesbiana.
 1. Ja m'ho imaginava.
 2. No tenia ni idea, però no passa res.
 3. No et preocupis, jo segueixo sent el teu amic / la teva amiga.
 4. Com has pogut estar tot aquest temps sense explicar-m'ho?
 5. Des de quan ho saps?
 6. M'agradaria haver-ho sabut abans per ajudar-te a passar per aquest moments.
 7. Estàs segur / segura?
 8. Per què no m'ho has dit abans?
 9. És increïble la poca confiança que em tens! Fins ara no m'ho havies explicat.
 10. Prefereixo que no m'expliquis res més.
 11. Pot ser caldria que anessis al psicòleg.
 12. No serà per que no et fa cas aquella noia (si és un noi) / aquell noi (si és una noia)?

ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES

Llegiu les novel·les:

GARCIA i CORNELLÀ, Dolors. *Sense cobertura*, Barcelona: La Galera, 2002.

AROLD, Marliese. *Sandra ama a Meike*. Santa Marta de Tormes: Lóquez, 1997.

Activitat 9

ÀLBUM DE FAMÍLIA

A continuació et presentem unes fotos de tres famílies. Analitzeu en grups de 3 o 4 alumnes les semblances i les diferències entre les dues famílies i exposeu-les en el llistat següent:

Semblances	Diferències
— —	— —



1. Què fa que un grup de persones sigui una família? Feu un breu escrit que mostri les vostres reflexions sobre els elements personals, socials i afectius que constitueixen una família.

ACTIVITATS D'AMPLIACIÓ

1. Llegeix el text i fes una relació dels models familiars que hi ha als Estats Units a finals del segle XX.

«El 1982, només un 36 % de les famílies americanes estaven formades per dos pares (Kamerman & Hayes, 1982). Dades d'un recent cens informen que 11,7 milions de nens menors de 18 anys en els Estats Units amb només un dels seus pares (Stinnet, Chesser & DeFrain, 1982) (...) Des de 1970 s'ha produït un 43 % d'augment en el nombre de famílies sense la presència d'un home (U.S. Oficina del Cens, 1980). Aquest augment de les famílies dirigides per dones en els

últims 25 anys, coincideix amb la major visibilitat de les famílies encapçalades per mares lesbianes. El 1982 s'estimava que existien dos milions de mares lesbianes als Estats Units (Hanscombe & Forster, 1981). I es calculava que un 10 % de les dones americanes eren lesbianes. Es calculava que entre el 15 % i el 20 % d'aquestes dones serien mares i aproximadament uns 1,5 milions de nens viuen avui amb mares lesbianes (McGuire & Alexandre, 1985).»

DILAPI, E. *Lesbian mothers and motherhood hierarchy*.
Publicat a *Homosexuality and Family*, F. Bozett (ed.)
New York: Harrington Press.

2. Observa les següent classificació de famílies realitzada a partir de la residència i respon:
 - a) Si la classificació s'hagués realitzat distingint parelles heterosexuales i parelles homosexuals, quins dels tipus anteriors hi hauria a cada un dels dos grups?
 - b) Coneixes altres formes familiars que no surten en aquesta activitat? Descríu-les.

FAMÍLIA (alguns tipus)	EXEMPLES
Solitaris:	Soltera; vidu; separada; divorciat...
Sense nucli conjugal:	Germans; persones sense relació de parentiu; altres relacions de parentiu...
Monoparentals:	Solter amb fills; vídua amb fills; casat amb fills (cònjuge absent)...
Parella sense fills dependents:	Parella casada sense fills; parella cohabitant sense fills; parella homosexual sense fills...
Parella amb fills dependents:	Parella casada heteroparental; parella cohabitant homoparental; parella cohabitant heteroparental...
Grups recomposts:	Parella casada amb fills anteriors del marit; parella casada amb fills anteriors d'ambdós; parella cohabitant amb fills anteriors de a dona; parella homoparental amb fills anteriors d'ambdós...

Adaptat de Viñuales, O. *Modelos de Familia del siglo XXI. Fórum Europeo sobre el dret al matrimoni i l'adopció: L'EQUIPARACIÓ DE DRETS DE GAIS I LESBIANES*. Coordinadora Gai-Lesbiana / Regidoria de Drets Civils. Ajuntament de BCN. Ponència per al Taller 1 (25 maig 2002).

3. Digues si les següents frases sobre la maternitat/paternitat i la família són certes o falses:
 - a) L'absència de figura paterna/materna dificulta als fills una adquisició adequada de rols sexuals.
 - b) Els fills de gais i lesbianes seran homosexuals.
 - c) Les persones gais i lesbianes poden abusar dels nens que adoptin.
 - d) Totes les persones volen viure en parella
4. Escriu un comentari d'opinió personal sobre els textos següents i la seva relació amb la família homoparental:
 - a) «Els Estats Part prendran totes les mesures apropiades per a assegurar que el nen sigui protegit contra tota forma de discriminació o càstig a causa de la condició, les activitats, les opinions expressades o les creences dels seus pares, dels seus tutors o familiars.» (Convenció sobre els Drets del Nen; article 2)
 - b) «L'important per a garantir la educació d'un menor és la capacitat de donar afecte i la responsabilitat, una cosa que pot tenir qualsevol persona amb independència de la seva orientació sexual, de ser parella casada, de ser mare soltera o vídua o de ser matrimoni reconstituït» (Jordi Petit. «Lo importante es saber dar afecto.» *El Periódico*, 11 desembre 2000)
5. Cerqueu a internet les següents associacions i feu un treball sobre l'associació i les tasques que desenvolupa. Podeu

sol·licitar una entrevista amb membres d'aquestes entitats per demanar-los informació.

- a) Associació de Famílies Lesbianes i Gais <http://www.familieslg.org>
- b) Associació de Mares i Pares de Gais i lesbianes <http://www.ampgil.org>

- 6. Feu un mural representant la diversitat de models familiars de la nostra societat. Penseu un títol que il·lustri el que tenen en comú (per exemple: àlbum de família, l'amor fa una família,..)

INJÚRIES: PARAULES QUE FEREIXEN

Activitat
10

ORIENTACIÓ SEXUAL	MOTS PEJORATIUS UTILITZATS	PERQUÈ S'UTILITZA AQUEST MOT?	COM EM SENTIRIA JO SI SE'M TRACTÉS AIXÍ
Noi o home homosexual			
Noia o dona homosexual			

ACTIVITAT D' AMPLIACIÓ:

Realitzeu un sondeig sobre l'insult al vostre centre. A continuació teniu un model proposat per Luca Pietrantoni dins el llibre *L'offesa Peggio*. A partir de l'anàlisi de les dades,

podeu redactar un article per a la revista del centre, fer cartells per a sensibilitzar sobre els nefastos efectes de l'homofòbia, fer arribar la informació al Consell Escolar o a l'Inclou.

SONDEIG SOBRE L'INSULT A L'ESCOLA.

Important: aquest és un qüestionari anònim.
Si us plau, no posis el teu nom.

Curs:..... Edat:..... Ets noia o noi?.....

1. A la teva escola, quantes vegades has sentit paraules com ara marica, maricón, bollera,... referides a persones homosexuals i amb to despectiu?

Sovint
 Alguna vegada
 Mai

2. A qui les has sentides dir?

Estudiants
 Professorat
 Bidells

3. On has sentit dir aquestes paraules?

A la classe
 Al passadís
 Als lavabos o vestuaris
 Fora de l'escola
 En altres llocs (On?.....)

4. Com troben aquests comentaris les persones a qui van dirigits?

Molt ofensius
 Bastant ofensius
 Poc ofensius
 Gens ofensius

5. Si algú m'anomenés d'aquesta manera, jo consideraria aquests noms

Molt ofensius
 Bastant ofensius
 Poc ofensius
 Gens ofensius

6. Quantes vegades has vist a la teva escola que algú es burlava públicament d'una persona o l'agredia per ser o semblar homosexual?

Sovint
 Algun cop
 Gairebé mai
 Mai

7. Recordes si algú va intervenir-hi?

La majoria de vegades sí
 Algun cop
 Mai

8. Qui són les persones que generalment hi intervenen?

Estudiants
 Professorat
 Bidells

9. Has «dit la teva» quan hi eres present?

Sempre
 La majoria de cops
 Algun cop
 Mai

10. Explica perquè has intervingut o perquè no has intervingut:

11. Penses que un/a noi/a que és (o que sembla) homosexual se sent segur/a en aquesta escola?

Sí
 No

12. Per què?

LA VIOLÈNCIA EXERCIDA SOBRE ADOLESCENTS GAIS PERDURA EN EL TEMPS

La meitat dels estudiants homosexuals que són intimidats a l'escola pensen el suïcidi o en autolesionar-se. La meitat d'ells han arribat a intentar-ho alguna vegada. Aquestes són les conclusions d'un estudi presentat el dimarts en el Regne Unit. L'estudi, realitzat durant tres anys i en base a les experiències de 190 gais, lesbianes i bisexuals quan eren estudiants, va mostrar que la intimidació a l'escola era sistemàtica i els efectes perduraven en el temps. Així, un terç van afirmar haver-se autolesionat més d'una vegada i una mica menys d'un 20 per cent mostrava símptomes d'estrès posttraumàtic.

El doctor Ian Rivers del *College of Ripon and York St John*, que va presentar les seves conclusions a la conferència de la Secció Gai i Lesbiana de la Societat Psicològica Britànica a última hora del dimarts, va culpar d'aquests resultats en gran part a la falta de consell i d'educació. Rivers va afegir que l'aboliment de l'article 28, la llei que prohibeix un tractament positiu de la homosexualitat a les escoles, trigaria encara a arribar, igual que els canvis que incloguin la sexualitat en les polítiques de lluita contra l'assajament i la intimidació, i l'increment de la formació dels professors en aquests temes.

«Crec que hi ha una menor censura de la intimidació en els principis de orientació escolar quan es tracta de sexualitat» va declarar en Rivers a la BBC. «Hi ha tants joves desinformatos quan en podrien estar, i això ajudaria a prevenir la intimidació.»

(Agència de Notícies Gais (ANG), 20 de juliol del 2000)

ELS DRETS DE DOCENTS I PERSONAL DE L'EDUCACIÓ LESBIANES I GAIS. INFORME TRIENNAL 2001-04.

Els/les mestres i estudiants lesbianes i gais, sovint són víctimes de discriminació, tan a les escoles públiques com privades, també a escoles de secundària i facultats de les universitats. Pràctiques similars es poden trobar als serveis de salut i habitatge, els serveis de policia i militars. El més comú és la discriminació verbal que pren la forma de bromes sobre lesbianes i gais, murmuracions a les seves espatlles, sovint seguides d'amagar informació, refusar ascendir-los, assajament sexual i/o violència física.

La homosexualitat representa un desafiament a les estructures del poder patriarcal profundament arrelades a moltes societats i les seves organitzacions.

LA NECESSITAT DE L'ACCIÓ:

Quan les escoles no són segures ni per els estudiants ni per els/les mestres, hem d'actuar. Una de les pitjors conseqüències de ser discriminat/da és el sentiment de sentir-se aïllat/da. La realitat social per els i les mestres i estudiants lesbianes i gais a les escoles és, sovint, molt difícil. Alguns exemples en són una mostra:

Uganda: el 1999, 25 estudiants van ser sospesos de la secundària Ntare. Aquell mateix any, un nen de 14 anys va ser expulsat de l'escola per la seva homosexualitat. Uns altres 4 estudiants gais van enviar a casa seva per ser gais. A finals del mateix any, un mestre gai va ser sentenciat a sis anys de

presó. El desembre del 2003, Paula Rwomushana, una estudiant de l'últim any de secundària de l'escola St. Joseph, Nsambya, va ser trobada morta al seu llit, en un aparent suïcidi després d'haver estat acusada de ser lesbiana.

Nigèria: uns estudiants van pegar fins a la mort en Yakubu, un estudiant homosexual de l'últim any de la Universitat Estatal Birnin-Kudu a l'estat de Jigawa.

Zimbabwe: 45 nenes de l'escola Langham van ser expulsades per què eren lesbianes.

Egipte: la policia va arrestar dos estudiants homosexuals de 19 i 22 anys per fer una cita en un espai de xat.

Regne Unit: Damilola Taylor, d'11 anys, va ser assassinat el novembre del 2000. Havia estat víctima d'un assalt alguns dies abans de l'atac fatal. Els seus assaltants el varen acusar de ser gai. Va patir persecució homòfoba i va ser subjecte de burles. El judici i la subsegüent investigació no varen tenir en compte aquestes dades crucials i la sentència no va considerar qualsevol possible connexió entre l'assetjament anti-gai i la seva consegüent mort.

Ucraïna: la parlamentària, Anna Zaborska, del Moviment Democrata Cristià (KDH) va dir que tot i que els seu partit estava contra tot tipus de discriminació, ella considerava «qüestionable si (els homosexuals) fossin capaços de complir ocupacions com la docència».

Xile: Mayra Espinoza, una estudiant de secundària a *Viña del Mar*, va ser expulsada de l'escola per besar una companya de classe mentre s'acomiadaven a la porta de l'escola.

Estats Units: D'acord amb alguns estudis, docents no es senten còmodes sent identificats/des com a lesbianes o gais pels seus supervisors. Tot i així, el tenir un/a mestre/a

obertament lesbiana o gai, ajuda als/les estudiants que són lesbianes o gais. Un estudi va trobar que tenir coneguts que són gais o lesbianes està lligat a tenir menys actituds negatives cap a les persones lesbianes, gais i transgènere.

(Internacional de l'educació. 4t congrés Mundial. Porto Alegre. Brasil. Juliol 2004)

INTOLERÀNCIA A LES ESCOLES D'HOLANDA (programa de ràdio)



«De vegades la gent m'escopia, em pegava o senzillament em maltractava amb injúries. No era realment violent. No era que m'apallissin com per portar-me a l'hospital. S'ho prenien amb calma, com qui va enraonant» No t'esperaries que aquest home gai estigués descrivint experiències a la liberal Holanda, però hi era, i la seva història no és gaire diferent de les de molts altres homosexuals en les escoles holandeses.

El desembre del 2002 el COC va crear una web i una línia telefònica on els estudiants podien explicar anònimament les seves històries i posar comentaris. El resultat? Una gran quantitat d'estudiants i professors gais i lesbianes van dir que no se sentien segurs o compresos quan estaven a l'escola. Això feia que per ells fos més dur «sortir de l'armari». El COC va obtenir prop de 500 respostes.

Tres quartes parts dels participants eren estudiants. El trenta per cent de tots els que van respondre van dir que mai havien experimentat problemes a causa de la seva sexualitat, el 56 per cent s'havia trobat alguns problemes, i el 15 per cent van dir que hi havien passat un període realment violent.

Quan llegeixes l'informe, només et pots preguntar: què va anar malament? Holanda és reconeguda pel seu enfocament liberal vers l'homosexualitat. Al capdavant, va ser el primer país en legalitzar el matrimoni gai. Segons el professor Rob Tielman de la Universitat d'Utrecht, que va ajudar a dirigir la recerca, aquest és el punt dèbil a la societat holandesa.. «Penso que teníem massa confiança a Holanda. Pensàvem que érem un país tolerant i que la emancipació de gais i lesbianes havia estat un èxit.»

(Ilona de Bok. *Intolerance in Dutch schools*. Radio Netherlands, 12-5-2003)

ACTIVITATS

1. A partir de la lectura del document 1 respon les següents qüestions:
 - a. Quin problema pateixen els adolescents homosexuals al Regne Unit?
 - b. Què és l'article 28?
 - c. Com cal combatre l'homofòbia segons el doctor Ian Rivers?
2. A continuació feu un llistat d'actes homòfobs que solen donar-se en la vostra escola o institut. Podeu agrupar-los en els següents apartats:
 - a. Ús de termes despectius.
 - b. Utilització d'expressions despectives i grolleres.
 - c. Acudits (esbrina en què consisteix la gràcia de l'acudit en qüestió i tracta de fer una crítica del mateix).
 - d. Gestos i altres actituds.
3. A partir de la lectura del document 2 respon les següents qüestions:
 - a. Fes un llistat de formes en què s'expressa la discriminació envers l'alumnat i el professorat.
 - b. Perquè creus que passa això? Perquè aquestes persones han reaccionat com ho han fet?
4. A partir de la lectura del document 3 respon les següents qüestions:
 - a. Quina és la situació legal i social de l'homosexualitat a Holanda?
 - b. Quins fets indiquen que l'homofòbia segueix existint a les escoles.
 - c. El COC va fer una sèrie de propostes a les institucions educatives per a canviar l'homofòbia als centres escolars. Feu grups de quatre i penseu quines accions podeu proposar per a canviar aquesta situació entre l'alumnat.
5. Feu en grup una llista de fets que indiquin l'existència d'actituds homòfobes i discriminació en un centre escolar. Ordeneu-les de major a menor grau (per exemple: discriminació / violència verbal / violència física/...). Feu un mural que reflecteixi aquestes formes de violència com si es tractés d'un baròmetre. Poseu en la base del baròmetre les situacions i actituds que reflexen l'absència de violència i el respecte per la riquesa de diversitat afectiva i sexual en una escola.

ACTIVITAT D'AMPLIACIÓ

1. Proposeu i dissenyeu una campanya per a la vostra classe/centre que mostri que la diversitat afectiva i sexual és una riquesa que aprecieu i que ajudi a eliminar les expressions d'homofòbia de la vostra escola.

DENUNCIEN UN NOU CAS D'AGRESSIÓ A UNA PARELLA DE GAIS AL CENTRE DE BCN

Un grup de joves d'uns 18 anys va donar una pallissa el 2 de maig passat en ple centre de Barcelona a dos gais que anaven agafats de la mà i que van haver de ser atesos a l'Hospital Clínic de diversos traumatismes, segons ha denunciat una de les víctimes, que van interposar denúncia davant la Policia. Sebas, un dels joves que va ser atacat, ha assegurat que l'agressió es va produir sense que hi hagués cap tipus de provocació per part d'ell ni de la seva parella, que acabaven de sortir d'un local d'ambient gai del carrer de Balmes. Aquest últim episodi conegut de violència contra parelles homosexuals a Barcelona ha transcendit coincidint amb la celebració demà, a les 12:00h, al passeig de Gràcia de la capital catalana, d'una concentració de rebuig a tota mena d'agressions per raó de sexe o de discriminació a gais, lesbianes i transsexuals. Les organitzacions que han convocat la manifestació de rebuig contra la violència sexual-Coordinadora Gai-Lesbiana, Casal Lambda, Front d'Alliberament Gai, Grup de Lesbianes Feministes i Col·lectiu Gai de Barcelona- han reclamat que per lluitar contra aquest tipus d'agressions és necessari que tota la societat assumeixi aquesta repulsa.

(Diari de Barcelona, divendres 14 maig de 2004)

MANOLI

La Manoli té 26 anys i és d'un poblet de la província de Toledo. Fa any i mig li vaig fer

una entrevista, juntament amb la seva núvia Ana, per a un reportatge sobre lesbianisme. Em va costar convèncer-les per a que sortissin: acabaven d'obrir un minúscul bar en un barri popular de Madrid (l'LM a la *Plaza de la Reverencia*) i tenien por d'espantar la clientela. Els pares i germans d'Ana i Manoli saben que són homosexuals i parella. Com la societat és encara molt homofòbica, aquesta naturalitat no és una cosa que es troba, sinó que es conquereix. És un èxit de totes dues, a força de coratge i coherència. I també de dolor: a la Manoli, que ve d'un medi rural molt aïllat, li ha costat anys d'alcoholisme ser ella mateixa. Per això, saber de l'horror de creure's úniques i de la bogeria de témer-se anormals, va ser pel que varen acceptar finalment de sortir en el reportatge.

Quan es va publicar allò d'*El País*, el novembre de 1993, no va passar res de dolent. Animades per això van decidir anar al País Basc, al programa de televisió d'en Urrusolo. I va sortir bé. Tan bé que quan en Urrusolo els va demanar d'anar a Rifirrafe, elles van acceptar. Fou una errada: va resultar ser un circ cridaner i escandalós. Les varen enfrontar amb un energúmens rematadament reaccionaris, i elles, novates en el medi, van perdre els papers.

A partir d'aquell dia, el bar va començar a buidar-se poc a poc. Es van quedar tan soles que als tres mesos van haver de tancar. Després es van assabentar que en el barri les anomenaven *los machos*. Deuen varis milions de pessetes i la Manoli se n'ha hagut d'anar al poble amb la seva mare, mentre que l'Ana prepara oposicions a Múrcia: si les treu podran tornar a viure juntes. En fi, no

és més que una petita història. Un relat d'obscuritat i intolerància. A Madrid i a Finals del segle XX.

(Rosa Montero. *El País*, 18 d'abril de 1995)

CADENA PERPÈTUA PER AL TERRORISTA DE LONDRES

L'enginyer David Copeland, de 24 anys, ha estat condemnat avui a sis cadenes perpètuas després que un jurat el trobi culpable de tres assassinats i el mateix nombre d'atemptats amb bombes amb claus perpetrats l'any passat a Londres.

Tres persones van morir el passat més de maig en esclatar una bomba amb claus en un bar de la zona del barri londinenc del Soho concorreguda per homosexuals. Aquest va ser l'últim d'una sèrie d'atemptats, en el que varen resultar ferides unes altres 129 persones, que varen ser perpetrats en un període de 30 dies dirigits contra les comunitats negres i els homosexuals.

Copeland, que va confessar considerar-se feixista, es va mantenir impassible en escoltar el veredict del jurat format per quatre dones i vuit homes que es va rebre amb eufòria per varies desenes de persones que es manifestaven davant del tribunal cridant 'basura nazi'.

En dictar sentència, el jutge Michael Hyam va declarar al convicte que «res pot excusar o justificar el mal que vostè ha fet i certament tampoc les seves horripilants idees». La societat ha de ser protegida de vostè i tenir la seguretat que si algun dia és posat en llibertat serà d'aquí a molt de temps», va declarar de forma contundent el magistrat.

(Agència de Notícies Gais (ANG), 4 de juliol de 2000)

FUNERAL PER UNA VÍCTIMA DE L'ODI CONTRA ELS GAIS BRUTALMENT ASSASSINADA



Als EUA s'ha realitzat el funeral d'en Matthew Shepard, un estudiant de 21 anys que va ser salvatgement apallissat fins a la mort perquè era

gai. Dos homes que li van dir que eren gais el van atraure en un bar del campus poc després de la mitja nit del 7 d'octubre. El van dur en cotxe cap a una àrea aïllada prop del barri de Sherman Hills. Els seus atacants el van lligar a una tanca, i el van torturar, apallissar i fustigar a cop de pistola mentre suplicava per la seva vida; aleshores el van prendre per mort i el van deixar a temperatures pròximes a la congelació. Un ciclista que el va trobar a les 6:22 pm, unes 18 hores després de l'atac, primer el va confondre amb un espantaocells. Estava inconscient i patia hipotèrmia. Tenia la cara endurida per la sang, llevat dels llocs que li havien rentat les llàgrimes.

Estava tan greument ferit que els doctors no van ser capaços d'operar. Mai va recuperar la consciència, i va romandre amb suport vital. Mentres en Matthew jeia morint a l'hospital, a unes poques milles, un grup d'estudiants de la Universitat Estatal de Colorado van trobar que seria divertit passejar-se amb una figura al damunt que representava la figura d'un espantaocells dissenyada per semblar el cos apallissat d'en Matthew en una processó de tornada a casa. La figura duia un cartell que deia «Sóc gai». A l'esquena de la samarreta de l'espantaocells hi havia pintat un missatge obscè. Els estudiants no pretenien ser insensibles. Figurava que era una broma. Eren nois normals, de la mitjana, fent una mica de broma.

El seu cos fràgil i trencat va ser abandonat penjat d'una corda com un animal en un clar

missatge cap als homes gais de tot arreu. Com pot algú estar tan consumit per l'odi contra el pròxim que ocorrin atrocitats com aquesta? Per què és l'homosexualitat ni tan sols un problema? Perquè excita tals sentiments d'odi i violència en persones, quan mai tocarà de prop les seves vides? Per què la sexualitat d'una persona és assumpte de ningú? I qui som nosaltres per a jutjar altra gent?

Part de la resposta, com a mínim, resideix en una cultura que ridiculitza els gais, i els deshumanitza, per això les seves vides semblen tenir menys valor. Tot comença amb mofes al pati de l'escola, i condueix a la persecució de gent per la seva orientació sexual. Hi ha un clima d'odi en la societat que encoratja els assassins a actuar.

Però l'antipatia de la societat envers els gais no condueix tothom a cometre actes contra ells. Què hi ha sobre els homes, principalment joves, que realitzen crims per odi anti-gai que els fa reaccionar amb una violència tan irracional? Es senten amenaçats? Si un home heterosexual se sent segur de la seva identitat sexual, com pot sentir-se amenaçat? No hi ha cap raó per que els homes hétéros hagin de tenir un problema amb l'homosexualitat.

Els que apallissen gais són individus trastornats, que fins i tot podrien estar dins l'armari cap a si mateixos. Poden tenir sentiments profunds d'inseguretat sobre la seva pròpia sexualitat. Poden estar lluitant amb els seus propis impulsos homosexuals, i enlloc de ser capaços d'acceptar aquests sentiments, projecten la seva pròpia autoaversió cap a una víctima gai. De la manera que en Matthew va ser assassinat l'odi profund era clar. Els que el van turmentar es sentien superiors d'alguna manera per ser capaços del que li van fer?

Una de les maneres de combatre el fanatisme i els prejudicis és començar a les nostres escoles. Tal com l'odi i la intolerància es poden ensenyar a la gent, també se'ls pot ensenyar respecte per aquells que poden ser

diferents d'ells; i a valorar la gent amb igualtat, sense tenir en compte el gènere, el color, les discapacitats, l'orientació sexual, les preferències religioses, l'origen nacional, el llinatge o l'edat.

Mentre el món prova de trobar sentit a la mort d'en Matthew Shepard, potser el seu acte més important va ser la seva vida. Ell va tenir el coratge de ser sincer amb ell mateix, i per això va pagar un preu terrible.

(<http://www.geocities.com/WestHollywood/Stonewall/287/>,
16 d'octubre del 1998)

A MÈXIC, CADA TRES DIES ÉS ASSASSINAT UN HOMOSEXUAL

La Comissió Ciutadana contra els Crims d'Odi per Homofòbia (CCCH) estima que s'han executat un total de 631 homicidis, des del gener del 1995 fins al juny d'aquest any. Fins avui, ni un sol crim ha estat resolt. Però si la impunitat és la tònica que marca el delictes, la violència utilitzada en cada una de les execucions té directament punts de trobada amb l'odi a l'homosexual.

Més del 70 per cent de les víctimes van rebre, en terme mitjà, 30 punyalades, els cossos es van trobar nus, emmordassats i fins i tot van ser tallats els seus òrgans genitals. En altres, la víctima va ser decapitada, estrangulada, violada de forma multitudinària, torturada, incinerada o va rebre el tret de gràcia. En la major quantitat, els cossos van ser trobats a la llar de la víctima. Altres, abandonats en llocs desèrtics, canals de desguàs, a l'interior d'un automòbil, a ple carrer o en hotels.

En aquest context, les víctimes pateixen una triple estigmatització: desigualtat davant l'aplicació de la llei, el rebuig social i l'oblit familiar. Es calcula que tres de cada deu víctimes són abandonades. Els seus cossos no són reclamats, tot i ser identificats pels seus familiars.

La subprocuradora de prevenció del delicte, Barbara Illán, assumeix que la poca atenció als casos d'homicidis d'homosexuals de part de les autoritats judicials respon a la cultura d'homofòbia existent: «No podem negar que aquí, a la *procuraduría*, existeix una cultura homòfoba. Tots som homòfobs. És part d'una cultura mil·lenària que ens ha costat feina anar modificant.»

(Fernando del Collado. Diari «Reforma», Mèxic D.F., 18 de novembre del 2000)

ACTIVITATS

- Llegeix el Document 1 i respon les següents qüestions:
 - Busca a internet més informació sobre aquest cas. Fes una cronologia dels fets i les accions que va desencadenar (concentració al Passeig de Gràcia i a l'estació de Renfe, roda de premsa, manifest d'Inclou...)
 - Quins són els motius de l'agressió?
- Llegeix el document 1 i respon les qüestions següents:
 - Qui són la Manoli i l'Ana?
 - Per què tenien por de fer el reportatge per a *El País*?
 - Com expliques el fet que perdessin la clientela del seu bar i haguessin de tancar?
 - Hagués pasta el mateix si en lloc de ser una parella homosexual hagués estat una parella heterosexual?
- Llegeix el document 2, extreu-ne les idees principals i fes un breu resum. Respon:
 - Per quina raó es va produir l'atemptat a l'Admiral Duncan?
 - Quina és la ideologia de la persona que el va perpetrar?
 - Quines característiques té aquesta ideologia?
- Llegeix el document 4 i respon les preguntes que s'hi plantegen en el tercer paràgraf.
- Llegeix el document 5 per a realitzar aquestes activitats:
 - Escriu les idees principals del text.
 - Calcula a partir del titular de la notícia quantes persones són assassinades a Mèxic en un any.
 - Què s'entén per «cultura homòfoba»?
 - Quines conseqüències té per als homosexuals mexicans l'actitud de la policia?
- Què tenen en comú els fets dels diferents documents? Fes una llista de formes en que s'expressa l'homofòbia en la societat.
- Quins creus que són els problemes que es poden trobar un gai o una lesbiana a l'hora de trobar feina? Perquè? Creus que es pot acomiadar una persona pel fet de ser gai, lesbiana o transsexual? A la pàgina web <http://www.cogaites.org/laboral/> trobaràs informació de la campanya «20 respostes sobre l'homosexualitat en l'àmbit laboral». Utilitza-la per a respondre aquestes qüestions.
- El Codi Penal de l'Estat espanyol penalitza aquelles persones que provoquin a la discriminació, a l'odi o a la violència per raó d'orientació sexual. Creus que la llei és un instrument suficient per a eradicar la violència homòfoba? Quines altres mesures són necessàries.

FRASES PER AL DEBAT

Feu una valoració crítica de les frases següents des del punt de vista dels valors homòfobs o homòfils que expressen:

- a. Compte amb aquest que és *maricón!*
- b. Quin fàstic! He vist a dos *tios* morrejant-se al carrer.
- c. Jo no vaig a aquest bar perquè hi ha molta *bollera*.
- d. Com t'has pogut comprar aquesta samarreta! El dibuix és una mariconada.
- e. És un bon noi però perd oli
- f. Aquest doctor és molt bo però diuen que és marica, així que prefereixo anar a un altre.
- g. La meva filla té una professora lesbiana i unes altres dues que estan casades.
- h. Prefereixo tenir un fill subnormal abans que tenir-ne un que sigui marica.
- i. Doncs ara la meva filla petita està sortint amb una altra noia i les veig molt enamorades.
- j. Quan em vaig assabentar que eres lesbiana em vaig emportar un disgust. M'agradaves i m'havia fet il·lusions amb tu.
- k. Jo sóc un home, no un marica.
- l. Si ets gai no et tallis, aquí això ho tenim superat.
- m. Només els pijos i els masclistes tenen problemes amb la gent gai. El meu millor amic és gai. I què? A ell li agraden els nois... a mi les noies.
- n. El meu pare té un amic que és gai i és un *tío* molt maco.
- o. El que les lesbianes necessiten és un *tío* que els doni canya.

- p. Un problema tenir una filla lesbiana? Com a mare estic orgullosa d'ella encara que em preocupa que hi hagi gent que li pugui fer mal.
- q. Que dos *tios* es volen casar! Doncs si estan enamorats i s'estimen és bastant normal, no?
- r. Si algú parla malament dels homosexuals en la meva presència li parteixo la cara. No faltaria més.

ACTIVITATS DE RECERCA

1. Investiga a Internet i analitza casos d'agressions i violència exercides contra persones transsexuals.
2. Fes un dossier de premsa en el que es recullin notícies sobre accions de contingut homòfob.
3. Fes una biografia d'un personatge històric que patís persecució per ser homosexual (per exemple, Oscar Wilde).
4. Exposeu en uns murals la informació que heu reunit en les activitats de recerca.

ACTIVITAT D'AMPLIACIÓ

Realitzeu al vostre centre un sondeig sobre l'homofòbia basat en les emocions i la percepció social de l'homosexualitat. A continuació teniu un model proposat per Luca Pietrantoni dins el llibre *L'offesa peggiore*. A partir de l'anàlisi de les dades, podeu redactar un article per a la revista del centre, fer cartells per a sensibilitzar sobre els nefastos efectes de l'homofòbia, fer arribar la informació al Consell Escolar o a l'Inclou.

QÜESTIONARI SOBRE L'ACTITUD ENVERS L'HOMOSEXUALITAT

Aquest qüestionari és anònim. Si us plau, no posis el teu nom.

Curs:..... Edat:..... Ets noia o noi?.....

13. Defineix amb les teves pròpies paraules el terme homosexualitat:
14. Coneixes personalment alguna noia lesbiana a la teva escola? En cas afirmatiu, quin és el vostre grau de coneixença?
- a) La conec només de vista.
 - b) Hem parlat alguna vegada.
 - c) Compartim la mateixa colla d'amics.
 - d) Som amics.
 - e) És la meva millor amiga.
15. Coneixes personalment algun noi gai a la teva escola? En cas afirmatiu, quin és el vostre grau de coneixença?
- a) El conec només de vista.
 - b) Hem parlat alguna vegada.
 - c) Compartim la mateixa colla d'amics.
 - d) Som amics.
 - e) És el meu millor amic.
16. Imagina dues noies lesbianes pel carrer, caminant davant teu agafades de la mà. Com et sents quan les veus?
- | | | | | |
|------------------|--------|-----------|------------|--------|
| a) Incòmode/a: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| b) Atret/a: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| c) Espantat/da: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| d) Indignat/da: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| e) Amb vergonya: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| f) Disgustat/da: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| g) Confortat/da: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| h) Sorprès/a: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| i) Emprenyat/da: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| j) Content/ta: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
17. Imagina dos nois gais pel carrer, caminant davant teu agafats de la mà. Com et sents quan els veus?
- | | | | | |
|------------------|--------|-----------|------------|--------|
| a) ncòmode/a: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| b) Atret/a: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| c) Espantat/da: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| d) Indignat/da: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| e) Amb vergonya: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| f) Disgustat/da: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| g) Confortat/da: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| h) Sorprès/a: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| i) Emprenyat/da: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |
| j) Content/ta: | ÿ Molt | ÿ Bastant | ÿ Una mica | ÿ Gens |

18. Expressa el teu grau d'acord o desacord amb cadascuna de les següents afirmacions:
(0= gens, 5=moltíssim)

- a) Si una persona sent atracció cap a persones del seu mateix sexe, hauria de fer el possible per superar-ho.....
- b) No canviaria els meus sentiments cap a una amiga o amic si m'assabento que és lesbiana o gai.....
- c) Les persones homosexuals no haurien de ser mestres o estar en contacte amb infants.....
- d) L'homosexualitat és simplement una manera diferent de viure i no hauria de ser condemnada.....
- e) L'homosexualitat és una expressió de la sexualitat en els éssers humans.....
- f) Els gais i les lesbianes han tingut, de petits, relacions molt problemàtiques amb el seu pare, la seva mare o tots dos.....
- g) Molts dels problemes relacionats amb l'homosexualitat són el resultat d'actituds negatives per part de la societat.....
- h) L'homosexualitat és una fase passatgera que les persones superen.....

EL RECONeixEMENT DE LA PARELLA HOMOSEXUAL A EUROPA: PLURALISME D'ALIANCES O JERARQUIA DE SEXUALITATS?

El règim europeu de drets humans protegeix l'individu homosexual contra algunes discriminacions però deixa els països membres reglamentar les unions entre persones del mateix sexe. L'anàlisi dels diferents règims jurídics que reconeixen les parelles homosexuals permet identificar tres models: el primer, inspirat en el dret dels països escandinaus, instaura un règim reservat als homosexuals que es diferencia tant del concubinat com del matrimoni (*registered partnership*). El segon, només en vigor a Holanda, reconeix el dret al matrimoni civil a les parelles homosexuals i el tercer crea una forma d'unió, entre el matrimoni i el concubinat, oberta a totes les unions homo o heterosexuals (PaCS, etc). Aquests règims, en lloc de garantir la igualtat entre les parelles institueixen una jerarquia. A la cúspide de la piràmide trobem el matrimoni tradicional que comporta la més àmplia gamma de drets. Tot seguit més avall, totes les formes de reconeixement de les parelles homosexuals. La reserva del matrimoni a les unions heterosexuals cristal·litza un prejudici social que es fonamenta en la creença sobre la superioritat moral de l'heterosexualitat. La igualtat serà consagrada solament quan la diferència de sexes deixi de ser una *conditio sine qua non* del matrimoni.

(Daniel Borrillo. *Fòrum Europeu sobre el dret al matrimoni i l'adopció: L'EQUIPARACIÓ DE DRETS DE GAIS I LESBIANES*. Ponència per al Taller 2, 25 maig 2002)

L'EUROCAMBRA REBUTJA BUTTIGLIONE COM A NOU COMISSARI DE JUSTÍCIA I INTERIOR. CENSURA LES SEVES OPINIONS SOBRE ELS GAIS I LES DONES

Les opinions personals de l'italià Rocco Buttiglione sobre l'homosexualitat o el paper de la dona han tibat la ratificació de la Comissió Europea de José Manuel Durão Barroso per part del Parlament Europeu. Ahir la comissió de Llibertats Públiques va considerar, en un gest molt poc usual, que l'actual ministre de Polítiques Comunitàries del govern Berlusconi no és apte per ocupar la comissaria europea de Justícia i Interior.

Als diputats no els va agradar gens que els digués sense embuts que creu que «l'homosexualitat és pecat» i que «la família existeix perquè la dona tingui nens i sigui protegida per un home que en tingui cura».

(S. B. Corresponsal Brusel·les. *Diari Avui*, 4 oct 2004.)

MODIFICACIÓ DEL CODI CIVIL, PER PERMETRE ELS MATRIMONIS I LES ADOPCIONS ENTRE PARELLES HOMOSEXUALS

El Consell de Ministres del passat 1 d'octubre va donar llum verd a l'avantprojecte de llei de modificació del Codi civil, que preveu, entre altres aspectes, legalitzar el matrimoni entre homosexuals i equiparar els seus drets civils als de les unions heterosexuals, entre ells, el dret d'adopció de menors. En paraules del Ministre de Justícia, l'avantprojecte, que ara serà enviat al Consell d'Estat, recull

la modificació de més d'una desena d'articles específics del Codi i respon a una demanda real de la societat actual, alhora que reforça diversos mandats constitucionals, com ara els relatius a la promoció de la igualtat efectiva entre els ciutadans.

El text modifica l'article 44 del codi civil, on a partir d'ara dirà: «la identitat de sexe d'ambdós contraents no impedeix la celebració del matrimoni ni els seus efectes». En altres 13 articles la distinció actual «home/dona» se substitueix pel terme genèric «cònjuge».

L'avantprojecte equipara, com dèiem, els drets civils dels matrimonis homosexuals als dels heterossexuals, entre ells la percepció de la pensió de viduitat, el dret de successions, signar autoritzacions per a una intervenció quirúrgica, o l'adopció de fills.

Sobre aquest últim aspecte, que és el que més polèmica ha aixecat entre alguns sectors, la vice-presidenta del govern central va afirmar que a Espanya ja hi ha «milers de nens» que conviuen amb pares homosexuals, alhora que recordà que «més de 50 estudis coincideixen que les diferències dels nens que creixen en cases amb pares homosexuals són inexistents» i que la majoria dels ciutadans pensa que ha de prevaler l'interès superior del nen, amb independència de l'orientació sexual dels pares.

Respecte a la dificultat legal que els homosexuals acudeixin a l'adopció internacional, ja que hi ha països que ho prohibeixen, el ministre López Aguilar va indicar que l'executiu farà pedagogia a l'hora d'explicar aquest projecte i que utilitzarà els canals diplomàtics o les relacions bilaterals, especialment amb els països on hagi una major preferència per part dels espanyols (Rússia i Xina).

(Última Instancia. Num 56. Publicació de l'Il·lustre Col·legi d'Advocats de Sabadell. Octubre 2004)

LES FAMÍLIES EN PLURAL

Amb motiu del Dia Internacional de les Famílies que se celebra demà.

Demà 15 de maig se celebra el 10è aniversari del Dia Internacional de les Famílies i és una bona oportunitat per reflexionar sobre les famílies, el seus models, els canvis i la seva suposada crisi.

La família no està en crisi, m'atreveixo a afirmar que la família està en un fantàstic moment. El que possiblement sí que està en crisi és el model més conservador de família.

La família és fonamental, especialment perquè ens dóna un espai íntim on desenvolupar-nos, perquè representa el nucli de convivència més important per a les persones, perquè és l'entorn més idoni per al creixement feliç dels infants i perquè la diversitat familiar és un dels components més enriquidors de la societat actual.

Hem de definir la família d'una forma integradora i oberta i sense cap menysteniment dels drets dels seus membres. No hi pot haver una estructura que tingui més drets que les persones que la conformen. Així, per exemple, les parelles de gais i lesbianes estan demanant lícitament la seva integració en la definició de família. Un pas endavant, que no pot ser el darrer, és el reconeixement del dret a l'adopció per part d'aquestes famílies homoparentals. Tenim una responsabilitat específica de vetllar per protegir els infants. Tots els estudis efectuats demostren que els fills i filles no surten perjudicats pel fet de créixer en una família homoparental i a ningú se li escapa que sí que és perjudicial –i desgraciadament a vegades mortal– per a un infant viure en una família on hi ha violència. Cal que assegurem que les famílies siguin espais de convivència on el respecte als drets i la dignitat de cadascun dels seus membres sigui efectiu. En aquest sentit la modificació del Codi de Família que permetrà l'adopció

homoparental ens ajudarà a vetllar per la idoneïtat de la família on ha de viure l'infant, i ens assegura la protecció dels interessos dels infants, que de ben segur viuran amb felicitat el fet de poder sortir d'un centre de menors i passar a viure en una família. Les polítiques de família necessàriament, doncs, han de preveure la diversitat familiar, han de tenir una perspectiva de gènere, i han d'atendre preferentment les necessitats dels infants i de les persones dependents. Quan parlem de polítiques familiars, parlem d'eradicació de la violència familiar, de bones pràctiques per a la conciliació de la vida laboral, personal i familiar; de repartiment paritari de les tasques familiars; de serveis a les famílies, prestacions i mesures de suport, de famílies monoparentals (viduïtat, separacions), de famílies reconstituïdes, d'avis i néts, d'homoparentalitat, de famílies amb discapacitats, famílies amb infants malalts... Les famílies... Quin ventall tan ampli de realitats i possibilitats, a les quals cal reconèixer i donar suports creixents.

(Montserrat Tur. Secretària de la Família del Dept. de Benestar i Família de la Generalitat. Diari *Avui*, 14 maig 2004)

UN INFORME DEL CGPJ DIU QUE LA REGULACIÓ DELS MATRIMONIS HOMOSEXUALS OBRE LES PORTES «A LA UNIÓ DE DUES O MÉS PERSONES O LA UNIÓ ENTRE UN HOME I UN ANIMAL»

Madrid, 18 de gener.

L'informe sobre els matrimonis homosexuals que va dir que elaboraria el Consell General del Poder Judicial (CGPJ), tot i que el govern espanyol no li va demanar, conclou que la regulació d'aquestes unions «desnaturalitza» els matrimonis heterosexuales. L'informe ha estat redactat per la Comissió d'Estudis del CGPJ. El seu redactor, el conservador José Luis Requero, diu que l'article 32 de la

Constitució espanyola «es refereix a la unió entre un home i una dona, i per això diu que tenen dret a contraure matrimoni». L'informe ha estat aprovat per tres vots a favor i un en contra i diu que el canvi seria tan radical com anomenar matrimoni «a la unió de dues o més persones o la unió entre un home i un animal». Els tres vocals conservadors que han votat a favor de l'informe conclouen que les unions homosexuals haurien de regular-se d'alguna manera, però mai com a matrimoni i afegeixen que, si s'aprova la mesura, s'obren les portes a la regulació de la poligàmia, si la comunitat islàmica ho demana. També neguen la possibilitat que les parelles homosexuals puguin adoptar menors fins que la societat no faci «un debat profund» sobre la qüestió.

(<http://www.cogailles.org/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=443>)

ACTIVITATS

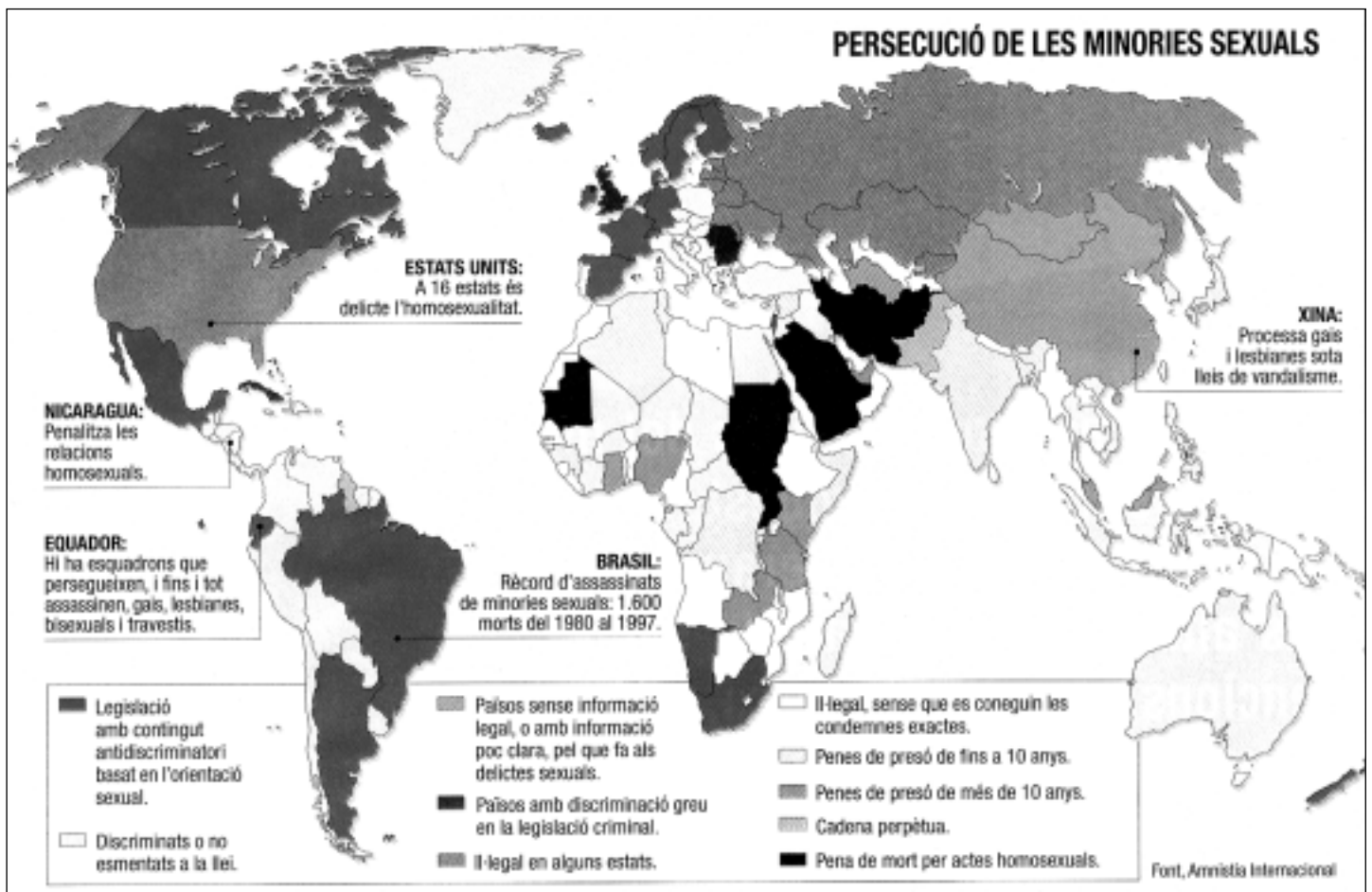
1. Els dos primers textos mostren visions contraposades respecte la família homoparental.
 - a) Què significa la jerarquia de sexualitats de la que parla en Daniel Borrillo?
 - b) Quines conseqüències pot tenir pels drets de gais i lesbianes?
 - c) Quina responsabilitat té un Comissari de Justícia i Interior de la Unió? Poden afectar els drets de gais i lesbianes?
2. Els altres tres textos parlen dels drets de les famílies homosexuals.
 - a) A qui representen les persones o entitats que subscriuen les opinions expressades en els textos?
 - b) Què es debatia a nivell polític els anys 2004 i el 2005 que va motivar aquests textos?

- c) Descriu la concepció de família en la que es sustenta cada opinió. Des del teu punt de vista, què és una família?
- d) Enumera, utilitzant el tercer document, els drets dels que es veuen privats gais i lesbianes abans de la reforma del Codi Civil. Totes les famílies tenen actualment els mateixos drets? I els seus fills?
3. Quina és la situació dels drets de gais i lesbianes a la Comunitat Europea.
- a) Els drets són iguals a tots els països? Quines són les diferències?
- b) Quins són els països que atorguen més drets a gais i lesbianes? Per què creus que és així?
- c) I els que n'atorguen menys? Per què creus que és així?
4. Quin és el paper que juguen en l'assoliment de drets per a les persones gais, lesbianes i transsexuals:
- a) la societat civil
- b) les associacions de gais i lesbianes
- c) els diferents governs i institucions
- d) les diferents esglésies
- e) ...
5. Prepareu individualment les següents qüestions i feu un debat a classe.
- a) Què penses sobre el dret al matrimoni de gais i lesbianes?
- b) I sobre l'adopció?
- c) Creus que s'ha de legislar sobre aquests drets? Perquè?

LEGISLACIÓ I ELS DRETS DE LES PERSONES HOMOSEXUALS I TRANSSEXUALS

Activitat
14

LA PERSECUCIÓ DE LES MINORIES SEXUALS AL MÓN



DOCUMENT I

Almenys a 70 països la homosexualitat (majorment masculina; sovint la homosexualitat femenina és considerada inexistente i invisible i, per tant, no un delictu en els codis penals) segueix sent il·legal. A l'Iran, Afganistan, Aràbia Saudita, Mauritània, Sudan i el Iemen és un delictu capital. Al Paquistàn i Guyana pot ser castigat amb cadena perpètua. El canvi de sexe o la reassignació de gènere són il·legals a Portugal, Iran, Ghana, Eslovènia, Albània i Macedònia.

Altres formes de persecució practicada regularment contra les minories sexuals en el món d'avui inclouen: arrestar injustament; detenir arbitràriament; presentar càrrecs injustos i injustificats; empresonament, multes, pallisses; assassinats i execucions il·legals; desaparicions; tortures i violacions; persecucions a la feina, pèrdua del lloc de treball, violència a l'escola, invasions de la intimitat.

A molts països, les persones transgènere encara estan excloses de l'àmbit dels

drets humans. La identitat de gènere es refereix a la experiència d'auto expressió de la persona en relació a la construcció social de la masculinitat o feminitat (gènere) i està estretament relacionada amb la orientació sexual, com una categoria d'experiència i una raó per a l'abús. El Relator Especial de la ONU sobre Tortura i altres Tractaments o Càstigs Cruels, Inhumans o Degradants, crida l'atenció a la vulnerabilitat de les persones transgènere a violacions dels drets humans i a la necessitat de protegir-les.

Segons el Relator Especial de la ONU, existeix una quantitat de casos desproporcionadament alta en els que els membres de les minories sexuals són sotmesos a aquests tractes, precisament perquè no compleixen amb les expectatives de gènere socialment construïdes.

Internacional de l'educació. 4t congrés mundial.
Los derechos de los docentes y personal de la educación lesbianas y gays.
Informe Trienal 2001-2004. Porto Alegre.
Brasil. Juliol 2004.
http://www.ei-ie.org/congress2004/documents/07S_GLBT_Rep_FINAL.pdf (consulta: 3-1-2005)

DOCUMENT 2

Quatre homes van ser decapitats ahir a RIAD, la capital d'Aràbia Saudí, en compliment de la condemna que els va ser imposada per homosexualitat i tràfic de droga, segons un comunicat del Ministeri de l'Interior. Amb aquestes execucions ja són 18 els ajusticiats en els deu últims dies i 61 les persones que han patit la pena capital en el regne wahabí en el que va d'any.

La nota oficial transmesa per Radio RIAD informava de l'execució d'un saudí per homosexual i de dos paquistanesos i un afganès per intentar introduir heroïna al

país. Els quatre van ser executats ahir, a la plaça pública després del migdia. Aquestes quatre morts fan que en tres mesos es superi la marca de les execucions de tot el 1994.

A l'Aràbia Saudi, on s'aplica la sharia (llei islàmica) de mode estricte, són decapitats públicament els condemnats a mort per assassinat, violació, homosexualitat o tràfic de drogues. Aquesta pena s'aplica des de 1987 als narcotraficants i als consumidors de droga reincidents. La sharia imposa tallar una mà als acusats de robatori i ha estat repetidament condemnada per organitzacions internacionals que lluiten pels drets humans.

El País, 3 d'abril de 1995

DOCUMENT 3

Aràbia Saudi ostenta un rècord d'ajusticiaments gens envejable, amb 61 casos d'aplicació de la pena capital tan sols en el que va d'any. La existència de la pena de mort en els ordenaments legals de nombrosos països està encara molt extesa, per descomptat. Ara hi ha estat executat un reu acusat d'homosexualitat. I ningú sembla alçar la veu a Occident contra aquestes pràctiques d'aquell estat aliat i protegit.

No tan sols la facilitat per a condemnar i executar crida a escàndol, sinó la vastedat dels supòsits pels quals els seus súbdits —que no ciutadans— poden pagar amb la vida. El fet que l'Alcorà, la revelació divina que va rebre Mahoma, condemnés l'homosexualitat no constitueix base suficient per què avui, en un context mundial impensable fa dotze segles, pugui donar-se legalment semblant barbaritat sense conseqüències.

El País, 6 d'abril de 1995

DOCUMENT 4

EL GOVERN BRITÀNIC NEGA L'ASIL POLÍTIC A UNA LESBIANA IRANIANA

A l'Iran el lesbianisme és castigable amb 100 cops de fuet i amb la mort com a ofensa màxima. No obstant, la Secretaria d'Estat del Regne Unit entèn que això és la llei del país i s'administra en tots els sectors de la societat «independentment de la raça, religió, nacionalitat, ser membre d'un grup social particular o d'alguna opinió política», així es justifica el Ministeri de l'Interior britànic per a denegar l'asil polític a una lesbiana iraniana.

<http://www.geocities.com/azul-profundo/carta.html>, any 2001

DOCUMENT 5

Tan gais com lesbianes han participat en la lluita dels moviments locals o nacionals de tot el món per la defensa dels drets humans. De la mateixa manera que la lluita en pro dels drets humans de la dona, de les persones sota l'*apartheid*, dels pobles indígenes, dels refugiats, dels «desapareguts» i dels supervivents de la tortura no pot ni ha de ser patrimoni exclusiu dels propis afectats sino de tots nosaltres, en la lluita en defensa dels drets fonamentals dels gais i les lesbianes també hi hem de participar tots.

Amnistia Internacional.
Rompamos el silencio. Violaciones de derechos humanos basadas en la orientación sexual.
1994, pàg 8.

ACTIVITATS

1. Respòn les següents questions a partir del mapa i el document 1:

- a) Indica els continents en els que l'homosexualitat és predominantment legal o il·legal.
- b) Mira d'esbrinar les raons per les que en unes àrees predomina la legalitat i en altres ho fa la il·legalitat.
- c) Quina és la situació predominant? En quina situació viuen la major part de persones gais, lesbianes i transsexuals del món?
- d) Totes les minories sexuals (lesbianes, gais i transsexuals) reben el mateix tracte?

2. Fes un breu resum de cadascun dels documents anteriors. Què se'n desprèn?

3. Llegeix els documents 2, 3, 4 i 5. Respòn les questions següents:

- a) Què és la sharia? Quins delictes castiga i amb quines penes?
- b) Com es castiga a l'Iran el lesbianisme?
- c) Com valores la postura del govern britànic respecte l'asil polític? I la d'Amnistia Internacional respecte els drets de gais i lesbianes?

ACTIVITATS DE RECERCA

1. Busca informació a internet sobre la persecució de què són objecte les lesbianes, els gais i les persones transsexuals a l'actualitat en alguns països. Pots consultar les següents pàgines:

- a) Informe anual de l'Associació Internacional de Lesbianes i Gais (ILGA) a <http://www.pangea.org/~cogailles/ilga/ilga.html> (per informes posteriors, en anglès, <http://www.ilga.org>)

-
- b) Amnistia Internacional: <http://www.amnistiainternacional.org> (pots buscar Orientació sexual a l'apartat Documentació).
 - c) Fes un dossier amb la informació i elabora un mural.

drets de gais i lesbianes. Elabora un llistat de les discriminacions que reconeix que pateixen lesbianes i gais així com de les recomenacions que fa als governs europeus per a que siguin superades.

- 2. Localitza la resolució del Parlament Europeu de febrer de 1994 sobre els

COM TREBALLAR AMB AQUESTA GUIA?

1. INTRODUCCIÓ
2. PER QUÈ LA DIVERSITAT AFECTIVA I SEXUAL?
3. MARC TEÒRIC
4. PROGRAMACIÓ
5. TEMPORITZACIÓ
6. METODOLOGIA

MATERIAL PER AL PROFESSORAT

ACTIVITATS PER A DETECTAR IDEES PRÈVIES

- A1. Qui és què?

ACTIVITATS PER A PRESENTAR CONCEPTES

- A2. Certeses i mites: els estereotips
A3. Desmuntem la cadena simbòlica
A4. L'orientació sexual: homosexuals, bisexuals i heterossexuals
A5. Sexe i gènere: transsexuals
A6. Lesbianes i gais
A7. Altres cultures

ACTIVITATS SOBRE AFECTIVITAT

- A8. El meu millor amic és gai / La meva millor amiga és lesbiana
A9. Àlbum de família

ACTIVITATS SOBRE DISCRIMINACIÓ HOMÒFOBA

- A10. Injúries: paraules que fereixen
A11. Homofòbia a l'escola
A12. Homofòbia a la societat

ACTIVITATS SOBRE DRETS

- A13. La legislació i els drets de les persones homosexuals i transsexuals
A14. Els drets de gais, lesbianes i transsexuals al món

MATERIAL PER A L'ALUMNAT

- ACTIVITAT 1. Qui és què?
ACTIVITAT 2. Certeses i mites: els estereotips
ACTIVITAT 3. Desmuntem la cadena simbòlica
ACTIVITAT 4. L'orientació sexual: homosexuals, bisexuals i heterossexuals
ACTIVITAT 5. Sexe i gènere: transsexuals
ACTIVITAT 6. Lesbianes i gais
ACTIVITAT 7. Altres cultures
ACTIVITAT 8. El meu millor amic és gai / La meva millor amiga és lesbiana
ACTIVITAT 9. Àlbum de família
ACTIVITAT 10. Injúries: paraules que fereixen
ACTIVITAT 11. Homofòbia a l'escola
ACTIVITAT 12. Homofòbia a la societat
ACTIVITAT 13. La legislació i els drets de les persones homosexuals i transsexuals
ACTIVITAT 14. Els drets de gais, lesbianes i transsexuals al món

TÍTOLS PUBLICATS EN AQUESTA COL·LECCIÓ

- Introducció a la diversitat afectiva i sexual
- Educació en el lleure
- Treball amb famílies (Guia per al professorat)
- Història antiga i medieval (Batxillerat)
- Història moderna i contemporània (Batxillerat)
- Tutoria (2n Cicle d'ESO)

Col·lecció creada per:



Aquesta guia s'ha elaborat amb la col·laboració de:



Amb el suport de:



inclou
Gais i lesbianes en
l'educació

Treball amb famílies

(guia per al professorat)

ELS QUADERNS DE L'INCLOU 2

Materials per al treball de la diversitat afectiva i sexual

UNITAT	Pàgina
1 - Introducció: Situació dels adolescents GLBT a l'escola	4
2 - Formació per al professorat	5
3 - Què pot fer el professorat ? Estratègies	11
4 - Activitats	17
5 - Recursos	24
ANNEXOS.....	30

Autors: Pilar Cabrerizo Gómez i Sebastià Martín Molleví,
amb la col·laboració d'Iñaki Tofiño Quesada i David Camps Fontarnau

Dipòsit legal: B-10764-2005

Disseny i maquetació: www.belhamdisseny.com

DECLARACIÓ DE DRETS DELS ESTUDIANTS LGBTQ (LESBIANES, GAIS, BISEXUALS, TRANSSEXUALS I QUE ES QÜESTIONEN LA SEVA SEXUALITAT)

Dret a rebre informació exacta i adequada sobre l'orientació sexual en els llibres de text i en altres materials educatius.

Dret a rebre informació imparcial sobre les contribucions que han produït tot al llarg de la història les lesbianes, gais, bisexuals i transgènere en totes les àrees del coneixement, entre les quals destaquen l'art, la literatura, la ciència, els esports, la història i les ciències socials.

Dret a tenir models positius, tant en persona com en el currículum; dret a una informació exacta sobre si mateixos/es, sense prejudicis, formulada per adults preparats que no tan sols informin als i les estudiants lgbtq sinó que els/les recolzin.

Dret a assistir a l'escola sense haver de patir violència verbal o física, de manera que l'educació i no la supervivència sigui la prioritat dels estudiants.

Dret d'assistir a escoles on el respecte i la dignitat de tots els i les estudiants, inclosos els/les estudiants lgbtq sigui una de les prioritats formulades per la inspecció educativa, recolzada per les autoritats locals i nacionals d'educació i que s'apliqui i es faci complir per la inspecció, la direcció dels centres i el professorat a l'aula.

Dret a formar part de tots els programes de recolzament que existeixin per a ajudar adolescents a superar les dificultats de l'adolescència.

Dret a tenir legisladors que garanteixin els seus drets constitucionals i lluitin per ells, en lloc de legisladors que reforcin l'odi i els prejudicis.

Dret a una educació lliure d'homofòbia i de discriminació.

Scott Bidstrup

(traducció al català d'Iñaki Tofiño).

Basat en un document adaptat per GLAAD/SFBA's Project 21 a partir de documents de Project 10 (Los Angeles Unified School District) i del document "Teaching and Counseling Gay & Lesbian Students Action Sheet" de la National Education Association (EE.UU.).



INTRODUCCIÓ: SITUACIÓ DELS ADOLESCENTS GLBT A L'ESCOLA

No hi ha cap dubte que els centres escolars actuals estan plens de diversitat: religiosa, cultural, lingüística... diversitats més o menys visibles que es tenen en compte a l'hora de plantejar objectius, seleccionar material o elaborar el discurs. Aquesta guia pretén posar de manifest la necessitat d'atendre una altra diversitat, de vegades invisible, però que també forma part de la realitat de les nostres aules: la diversitat afectiva i sexual. Els adolescents glbtq (gais, lesbianes, bisexuals, transsexuals i adolescents que es qüestionen la seva sexualitat) necessiten rebre models i referents positius per poder sentir-se identificats amb la realitat educativa i sentir-se inclosos en l'escola, per poder viure d'una forma positiva i oberta la seva identitat sexual. Necessiten que també els gais i les lesbianes formin part de la realitat visible de les aules.

Aquestes necessitats concretes dels adolescents glbtq van paral·leles a la necessitat d'educar en valors a tot l'alumnat, treballant el respecte i la tolerància cap a les llibertats individuals i, en aquest cas concret, la llibertat d'estimar.

Si donem per vàlida la xifra del 10% de la població com a percentatge d'homosexuals, ens trobem que, en un aula de 25 alumnes hi ha entre 2 i 3 nois o noies gais i/o lesbianes. Una minoria no tan mínima que també hauríem de tenir en compte.

Molts adolescents viuen el procés d'identitat personal amagats. Molts descobreixen la seva orientació sexual en l'anonimat i la soledat. Moltes persones a classe passen desapercebudes, i en el pitjor dels casos, viuen la seva escolaritat obligatòria amb la etiqueta penjada de "marica" o "tortillera". Alumnes sense cap referència positiva ni cap model proper amb el qual poder-se identificar. Alumnes que moltes vegades no veuen, per part del professorat, cap resposta contundent cap a la injúria homòfoba ni cap actitud sensible cap a la realitat que estan vivint.

Els professionals de l'educació han de ser conscients de la diversitat afectiva i sexual de la nostra societat i de les aules dels instituts. Han de saber que tenir una orientació sexual minoritària pot suposar dificultats en el desenvolupament de la persona, en la seva autoestima i autoconcepte, en la relació amb els altres i en el rendiment acadèmic; sovint a causa de l'homofòbia

social, la manca de referents positius, els insults com a primera i única informació sobre l'homosexualitat.

Una diferència important de la minoria glbt respecte les altres minories es que aquesta no compta amb l'ajuda i el suport de la família. Un infant gras, amb ulleres, pèl-roig, negre, gitano o superdotat compta amb el suport de la seva família i l'entorn més proper que li explica que no passa res, que això no és cap problema, que hi ha més gent com ell o ella... Neixen en un entorn favorable cap a la seva diferència i de vegades tenen models propers amb els quals identificar-se.

Una persona gai o lesbiana moltes vegades és invisible per a la societat i per a la seva família. Ningú no li explica què li passa, com es diu el que ella sent, on hi ha més gent com ella... Ningú no li fa veure que hi ha diferents orientacions afectivo-sexuals i que totes són igual de vàlides.

És davant aquesta situació **d'heterosexisme educatiu** on l'educació formal ha de fer l'esforç de replantejar-se i redefinir l'educació que està oferint. Els professionals de l'educació tenim un paper important i decisiu a l'hora de fer avançar l'escola cap a les diferents realitats, a l'hora d'educar persones més tolerants i respectuoses amb les diferències, donant informació sobre les diferents maneres d'estimar, els diferents models de família, els recursos existents, etc.

La convivència pacífica entre les majories i les minories, la llibertat a l'hora de triar com viure l'afectivitat i la sexualitat, el respecte a les diferents tipologies de famílies... són aspectes importants en la socialització de tots i totes. La diversitat afectiva i sexual és una realitat social de la qual s'ha de parlar però que encara està pendent d'entrar en els currículums.

2.1 QUIN ÉS L'ORIGEN DE L'ORIENTACIÓ SEXUAL?

Una pregunta que potser es faran els pares d'un/a adolescent gai o lesbiana és quin és l'origen de l'homosexualitat de la seva filla o fill. Si per a la família l'homosexualitat és una cosa aliena o negativa, no faran la pregunta per simple curiositat, sinó que les seves motivacions seran de l'estil "volem saber si és culpa nostra o ja venia d'abans".

A part de tranquil·litzar-los i dir-los que el seu fill o filla el que necessita és comprensió, diàleg i suport per part de la seva família, convé tenir present que no hi ha cap teoria concloent respecte l'origen de l'orientació sexual. I, en qualsevol cas, saber-ne l'origen no alliberarà als pares de la desorientació o angoixa inicials.

La ciència descriu i analitza fets, però la societat no. Per exemple: robar, estimar, maltractar i llegir són tot de processos neuronals, però evidentment uns són acceptats per la societat i d'altres no. Ha de quedar clar que: una cosa és l'explicació biològica que els científics donen al perquè de la nostra conducta, allò que fem i allò que no fem, i una altra cosa ben diferent és si aquesta conducta és considerada legalment o moralment acceptable per la societat.

La comunitat científica fa anys que busca les causes de l'homosexualitat (però mai no s'ha preocupat de les causes de l'heterosexualitat o la bisexualitat) i no s'ha arribat a cap d'acord. Les investigacions han anat per varis camins.

- Teories biològiques: són les que defensen que l'homosexualitat es deu bàsicament a causes genètiques o de configuració cerebral, sense descartar la possibilitat que els dos fets puguin estar lligats. Alguns científics diuen que hi ha gens del cromosoma X que predisposen a l'homosexualitat. Per altra banda, els avenços en els estudis sobre el cervell i la conducta humana han fet que cada cop més neurobiòlegs assegurin que l'homosexualitat està íntimament lligada a la configuració cerebral, que es determinaria en la fase embrionària —o com a molt tard fins als cinc anys— per influència de les variacions dels fluxos hormonals durant l'embaràs.

- Teories ambientals o culturals: segons aquestes teories, l'homosexualitat és, bàsicament, fruit d'un conjunt de factors ambientals (la família i l'entorn més proper) i factors culturals (la societat, el context històric...) que determinen la personalitat i la conducta de la nostra vida adulta.

Hi ha qui defensa que l'homosexualitat respon a fenòmens de vida familiar molt específics (per exemple, el mite del pare absent i feble i la mare dominant). Però avui dia es pot afirmar que és del tot improbable que l'homosexualitat sigui conseqüència de factors culturals o ambientals molt específics, donada la gran varietat de maneres en què es pot viure l'homosexualitat i s'ha viscut al llarg de la història.

Finalment, hi ha qui pensa que l'homosexualitat és una combinació d'elements de diferents teories i que en cada persona homosexual, l'origen de la seva homosexualitat és diferent.

No sabem quin és el propòsit de tots aquests investigadors i investigadores. Potser intenten justificar la seva pròpia orientació homosexual o, tal vegada, volen trobar arguments per condemnar aquesta orientació sexual. Però feta la llei, feta la trampa: si resulta que el fet que t'agradi la cervesa és genètic, et diran que és una malaltia; si resulta que és cultural, et diran que és un vici. En qualsevol cas, no és mala idea "beure amb responsabilitat".

2.2 ACLARIM TERMES

Part de la confusió, en el llenguatge, al voltant dels termes relacionats amb la sexualitat prové de les següents idees preconcebudes:

- Que la finalitat de la sexualitat humana és la reproducció, quan en realitat n'és una conseqüència, i només en determinats casos. De fet, la major part de les nostres relacions sexuals tenen com a objectiu l'obtenció de plaer i la comunicació.
- Que la sexualitat humana és exclusivament als genitals, quan principalment és al cap (desigs, fantasies,...).

Les variables sexe, gènere i orientació són independents. En la realitat es donen totes les combinacions.

Hi ha un altre aspecte de la sexualitat que també cal tenir en compte: les pràctiques sexuals que cadascú (individualment) preferim dur a terme durant una relació sexual. Aquesta seria una altra variable independent

QUÈ TINC (sexe biològic)

QUI SÓC (identitat de gènere)

COM ACTUO (rol de gènere)

QUI M'AGRADA (orientació sexual)

QUÈ M'AGRADA (pràctiques)

Aclariments:

- **Gai:** Home homosexual
- **Lesbiana:** Dona homosexual
- **Intersexual:** en néixer té genitals mixtos (per exemple, ovaris i penis) o no totalment definits. Abans se'n deia hermafrodita.
- **Bisexual:** l'atrauen tant les persones del seu mateix gènere, com les de l'altre i no necessàriament alhora.
- **Transsexual:** persona en què la identitat de gènere i el sexe biològic no coincideixin (independentment dels seus genitals).
- **Transvestit:** persona a qui li agrada vestir-se amb roba del gènere oposat.

CADENA SIMBÒLICA

SEXE	QUINS ÒRGANS TINC?	OVARIS	FEMELLA	INTERSEXUAL
		VAGINA		
		TESTICLES	MASCLE	
		PENIS		

ROL DE GÈNERE	QUINES ACTITUDS ADOPTO?	JUGAR A FÚTBOL	MASCULÍ	TRANSGÈNERE
		AGRESSIVITAT		
		JUGAR A NINES	FEMENÍ	
		PASSIVITAT		

IDENTITAT DE GÈNERE	QUÈ SÓC? COM VISC EN SOCIETAT?	EM DIC JOAN	HOME	TRANSEXUAL
		EM DIC LAURA	DONA	

ORIENTACIÓ	QUI M'AGRADA?	PERSONES DEL MEU GÈNERE / SEXE	HOMOSEXUAL (GAI - LESBIANA)
		PERSONES DE L'ALTRE GÈNERE / SEXE	HETEROSEXUAL
		PERSONES DELS DOS SEXES	BISEXUAL
		NO HO TINC CLAR	QÜESTIONANT-SE LA SEVA SEXUALITAT

Exemples:

Sexe femení, identitat de gènere dona, orientació homosexual → dona lesbiana.
Sexe masculí, identitat de gènere dona, orientació heterosexual → dona transsexual heterosexual. Les estadístiques diuen que la majoria de transsexuals se senten atrets per persones del gènere oposat (per tant són heterosexuals).

2.3 TRANSSEXUALITAT

Teòricament l'homosexualitat és una qüestió d'orientació sexual mentre que la transsexualitat està relacionada amb el gènere: si la persona transsexual modifica les característiques sexuals del seu cos, és perquè són incompatibles amb la seva identitat de gènere. Amb tot les coses mai no són tan clares com sembla: durant molt de temps les úniques persones homosexuals visibles a la societat eren aquelles que transgredien les normes de gènere (homes que actuaven com se suposa que actuen les dones o dones que adoptaven actituds considerades masculines) i això ha unit els col·lectius trans i homo. A més, cal reconèixer que sense aquelles persones (Ocaña o Àngel Pavlovsky a la Barcelona dels anys 70) i la seva gosadia hi hauria encara molts aspectes de la nostra identitat que mai ningú no hagués qüestionat.

El terme transsexualitat apareix entorn del anys cinquanta del segle XX i és un terme mèdic creat per referir-se als casos en què una persona expressa que pertany a l'altre gènere. És un procés pel qual algunes persones que tenen un genotip sexual donat (XX-dona; XY-home) saben que són membres de l'altre gènere (masculí/femení). Durant molts anys es va considerar aquestes persones com a malaltes. De fet, avui les lleis encara exigeixen la presència de psiquiatres i psicòlegs per reconèixer el canvi de gènere d'una persona, tot i que ho fan per certificar la salut mental de la persona transsexual abans de començar el tractament hormonal i la seva nova vida com home/dona: l'experiència transsexual (clínicament i socialment) és molt difícil i exigeix un bon equilibri psicològic. Abans d'una operació de reassignació genital (mal anomenada "canvi de sexe"), els metges revisen la salut mental del pacient. Un dels processos que es duen a terme és l'anomenat "test de la vida real", que consisteix en viure durant algun temps d'acord amb la pròpia identitat de gènere.

Hi ha discussions en els col·lectius de transsexuals sobre la necessitat o no de dur a terme operacions de reassignació genital: alguns consideren que és un requisit imprescindible per poder parlar de vertadera transsexualitat mentre que d'altres ho consideren una veritable mutilació i indiquen que es pot

viure com a home amb genitals femenins o com a dona amb genitals masculins.

La visibilitat de la transsexualitat és interessant perquè ens fa replantejar el sistema imperant de dos sexes, dos gèneres; un sistema que deixa fora persones que no encaixen en aquest esquema. Per altra banda, aquesta visibilitat ha generat debats interessants. En algun moment o altre, molts gais i lesbianes han qüestionat les convencions de gènere i han vist qüestionada la seva masculinitat o la seva feminitat (si ets un home com és que t'agraden els homes? Si ets lesbiana és perquè vols ser com els nois!). Ara hem après a distingir els termes: hi ha dones femenines a qui agraden les dones (són dones lesbianes), hi ha dones que van néixer amb un cos d'home a qui agraden els homes (són dones transsexuals d'orientació heterosexual), però també hi ha homes transsexuals (homes nascuts amb un cos de dona) a qui agraden els homes (són homes d'orientació homosexual, gais) i dones transsexuals lesbianes, nascudes amb un cos d'home, a qui agraden les dones.

Recordem la cadena simbòlica. Totes les combinacions són possibles, tot i que n'hi ha de més freqüents que d'altres. Una cosa és la relació amb el nostre cos (som homes? Som dones? Volem haver-nos de limitar a aquesta dicotomia?) i una altra l'atracció que sentim cap als altres (ens atrauen els homes? Les dones? Tothom? No ho tenim clar?). Com sempre, el que cal és conèixer-nos bé, reflexionar sobre el que som i el nostre espai en societat i, sobretot, respectar la llibertat i la dignitat dels altres, encara que ens costi d'entendre.

2.4 ESTEREOTIPS I PREJUDICIS

Davant allò que desconeix i que percep com a amenaça, la societat munta una pila de tòpics per justificar el seu rebuig. Per exemple, als immigrants se'ls atribueixen vicis i delictes d'acord amb el seu origen geogràfic: els llatinoamericans no volen treballar, els gitanos viuen de l'engany i l'estafa, els àrabs són traïdors i lladres, tots els russos que vénen al nostre país són de la màfia... Tot plegat són idees absurdes que la gent assumeix per protegir-se davant d'allò que els és aliè i perceben com un perill.

El nostre llenguatge i les nostres actituds habitualment estan marcades pels estereotips i els prejudicis que ens envolten. És important identificar-los i fer tot el que estigui en les nostres mans per combatre'ls i eliminar-los de la nostra realitat

Afirmacions com:

- Els gais i les lesbianes són fàcilment identificables,
- Les lesbianes són poc femenines,
- Tots els efeminats són gais,

només demostren una ignorància respecte a la diferència del rol de gènere i l'orientació sexual vistos en el punt anterior.

També troben afirmacions poc afortunades on es relacionen les pràctiques amb l'orientació sexual i que deixa entreveure una concepció molt reduïda de la sexualitat humana.

- És gai perquè li agrada que li donin pel cul.
- És lesbiana perquè no ha trobat l'home adequat.
- Tenir una o diverses experiències homosexuals fa que una persona es torni homosexual.

Sovint utilitzem tòpics, que adjudiquem el col·lectiu de gais i lesbianes, que no tenen cap justificació raonada i són fàcilment rebatibles.

- Els gais són promiscus i no mantenen relacions estables.
- Els gais i les lesbianes es dediquen preferentment a determinades feines.
- Els gais són tots molts cultes i sensibles.

Cal desmentir aquelles afirmacions que contenen informació errònia i només fan augmentar el desconcert del jovent.

- **L'homosexualitat es pot canviar:** en tot cas es pot reprimir; la gent decideix com viu la seva sexualitat (una decisió molt condicionada per l'entorn social), no les persones que desitja.
- **Parlar d'homosexualitat és fer-ne proselitisme:** parlar d'homosexualitat és exposar un tema, una realitat que existeix, i no pretén convertir ningú.

● **Un gai té més possibilitats de contraure la sida que un heterosexual:** això depèn de les pràctiques sense protecció i amb risc que es facin. De fet, només cal remetre's a les estadístiques i estudis per veure que en aquests moments el nombre de nous casos d'infecció entre heterosexuals és percentualment més alt i augmenta més ràpidament.

● **Cada cop n'hi ha més. Està de moda:** potser cada cop n'hi ha més que són visibles, que no tenen por de passejar amb la seva parella agafats de la mà (cosa d'allò més habitual si es tractés d'una parella heterosexual). Però no hem d'oblidar que això és una realitat només de les grans ciutats occidentals; als pobles i en d'altres països segueixen amagant-se. L'orientació sexual pot ser, fins i tot, un motiu per emigrar del poble a la gran ciutat.

● **Els gais i les lesbianes només es relacionen socialment entre ells:** la gent es reuneix per afinitats en tots els àmbits i potser això passa perquè encara en d'altres àmbits no es poden sentir segurs.

● **A les parelles homosexuals una persona fa d'home i una altra de dona:** aquesta afirmació prové d'un concepte molt sexista dels rols de l'home i de la dona. Tot és negociable. No hi ha rols predeterminats. És un tòpic de gènere. Què vol dir fer d'home i fer de dona?

● **Els pares homosexuals pujaran fills homosexuals:** cal constatar que pràcticament tots els homosexuals han crescut, s'han criat i han estat educats en ambients heterosexuals. I fins i tot hi ha estudis que demostren que això no és cert. De tota manera, si això fos cert, quin seria el problema?

● **La majoria d'homes que abusen sexualment de menors són gais:** estem davant d'una acusació molt greu. Hi ha estudis i estadístiques que demostren de forma fefaent tot el contrari.

- **No hi ha nens o nenes gais o lesbianes. Això és cosa d'adults.** La resposta és evident: hi ha nens o nenes heterossexuals?
- **Els gais i les lesbianes tenen els mateixos drets que els heterossexuals:** actualment encara no. En països com el nostre s'ha avançat bastant, però la realitat és molt diferent en els països occidentals que en la resta del món. De tota manera, la igualtat legal no garanteix la igualtat social (tot i que n'és un pas fonamental), com veiem a l'actualitat en la situació de la dona respecte a l'home.

En què coincideixen figures com Alexandre el Gran, el ballarí Vladimir Nijinski, els músics Piotr Iliitx Txaiowski, Benjamin Britten i Elton John, les actrius Marlene Dietrich i Greta Garbo o els pintors Frida Kahlo, Miquel Àngel i Caravaggio? En què se semblen les escriptores Safo, Marguerite Yourcenar i Virginia Woolf, o autors com Oscar Wilde, André Gide i Federico García Lorca? Què tenen en comú els filòsofs Ludwig Wittgenstein i Michel

Foucault, l'antropòloga Margaret Mead, Alan Turing, un dels pares de la informàtica, o Florence Nightingale, fundadora de la infermeria moderna?

Els mateixos estudiosos que han reconegut la importància cabdal de l'obra d'aquests personatges alhora també n'han silenciat les relacions íntimes amb persones del seu mateix sexe. Més encara, molts biògrafs pressuposen l'heterossexualitat de les grans figures i exigeixen la

constatació clara de la relació genital entre dues persones per afirmar-ne la seva homossexualitat. Hi ha celebritats que van conviure més de 30 anys amb persones del seu mateix sexe i encara hi ha biògrafs que s'obstinen a negar la seva orientació homossexual o bisexual.



Sens dubte, escola i família són els dos àmbits principals de socialització. L'adolescent es desenvolupa i construeix la seva personalitat i identitat al voltant de la família, el professorat i les amistats. En la tasca educativa és imprescindible que hi hagi una bona comunicació i relació de confiança entre les famílies i el professorat perquè l'educació sigui veritablement compartida, per poder fer un seguiment real i proper de l'alumnat i perquè l'educació sigui coherent i paral·lela.

Indiscutible és el paper que ocupen els pares i mares en l'educació i formació de l'individu; la seva influència en la creació de la identitat, la seva personalitat i manera de ser, però tampoc podem negar la gran influència que exerceixen en la vida dels/les adolescents el professorat i els/les tutors/es. Són persones properes amb les quals es pot establir una relació cordial i de confiança davant determinades qüestions.

Moltes vegades són els tutors els primers confidents de situacions que preocupen als joves. Qüestions que fan referència a la sexualitat, la identitat personal, els dubtes que es poden tenir, mancances d'informació,...

Els/les tutors/es de l'ESO han d'estar informats i preparats per rebre les diferents demandes pròpies de l'adolescència i poder ajudar a l'alumnat davant els temes que els preocupen. També s'han de tenir eines i estratègies per poder fer un treball compartit amb les famílies i poder, d'aquesta manera, ajudar a dues bandes a l'alumnat adolescent en totes les preguntes i respostes pròpies de l'adolescència.

Moltes vegades els tutors es converteixen en l'ajuda i l'assessorament dels familiars si s'ha aconseguit establir relacions de confiança entre escola i família. Davant situacions que els preocupen, canvis importants, conflictes o dubtes, molt sovint els pares i mares troben en el professorat l'ajuda que necessiten,

actituds obertes i d'escolta, respostes a dubtes o consells en situacions concretes. Aquesta guia està pensada per donar eines i recursos al professorat en la seva tasca educativa amb les famílies.

3.1 ESTRATÈGIES GENERALS

A nivell de centre, hi ha determinats aspectes que si es tenen en compte, permeten fer un treball educatiu preventiu amb les famílies i tot el personal implicat en l'educació. Decisions que afecten al funcionament intern del centre, al seu ideari, i que permeten treballar amb totes les famílies, independentment del nivell escolar, la diversitat afectiva i sexual.

3.1.1 PEC (Projecte Educatiu de Centre)

Actualment, la LOCE obliga a tots els centres escolars a elaborar determinats documents que, per una banda, són tasques administratives però que també suposen una feina d'equip que té com a funció la millora de la qualitat de l'educació.

El professorat i l'equip directiu és l'encarregat d'elaborar, entre d'altres, un document administratiu on es debaten aspectes que formen part de la pedagogia i els criteris de l'escola. És una proposta integral que permet dirigir d'una forma coherent el procés d'intervenció educativa en una institució escolar. Els trets d'identitat, els objectius generals, l'estructura d'organització o els plans d'actuació anuals són qüestions que es redacten en el que anomenem PEC (Projecte Educatiu de Centre), un document on es concreten totes les intencions del centre educatiu.

Aquest document ha de estar aprovat pel Consell Escolar, òrgan on també hi ha representació de les famílies i de l'alumnat, de manera que les intencions de la institució queden explícites per a tots els membres que participen en la institució escolar.

Una estratègia bàsica és incloure com un dels principis de l'escola, l'atenció a la diversitat afectiva i sexual dins l'ideari del centre. Ser conscients d'aquesta diversitat i planificar actuacions al llarg del curs per treballar d'una manera consensuada i coherent aquest tema, permetrà fer un treball global per tots els participants de l'àmbit educatiu, que inclou alumnat, professorat, personal administratiu i famílies.

El fet que al PEC s'incorporin activitats encaminades a treballar d'una forma realista i positiva aquesta realitat social que, en determinats casos, comporta una greu dificultat en l'alumnat, suposarà un gran avenç en l'entorn educatiu dels adolescents que es troben en un moment crucial ja que inicien les seves primeres relacions afectives i sexuals, comencen a qüestionar-se els seus interessos, la seva identitat,...

Aquesta proposta explícita des del PEC suposa també un avenç important en les actituds davant les diferències; actituds de respecte i tolerància; valoració de les diversitats com una riquesa; acceptació de les diferències individuals; etc. El posicionament clar del centre escolar implica considerar que la sexualitat i la diversitat afectiva i sexual deixa de ser un tema tabú del qual no es pot parlar, per passar a obrir un camí de diàleg i comunicació sobre els temes que preocupen i interessin.

Aquesta actitud oberta per part del centre suposa que:

- La població homosexual pot trobar un entorn acollidor on poder expressar-se sense por a ser rebutjat o discriminat.
- S'aturaran d'una forma contundent les actituds homòfobes i intolerants.
- Tant l'alumnat com les famílies sabran que al centre educatiu poden trobar la informació, l'assessorament i l'ajut que poden necessitar en un moment donat.

- Hi ha un treball important, global i compartit d'educació en valors, el qual promociarà una millor convivència de totes les persones implicades en l'educació.

3.1.2 Sessions de formació a les AMPAs

Les AMPAs són estructures organitzatives que, si funcionen i participen activament en el centre escolar, poden ser eines educatives importants amb les quals poder fer i establir activitats comunes. Si l'estructura del centre ho permet o hi ha costum de fer activitats compartides, es poden fer sessions de formació sobre temes com ara la sexualitat, l'adolescència com a moment evolutiu essencial en la formació de la identitat, o la diversitat afectiva i sexual. Al punt 4.1. desenvolupem una activitat que pot servir com a referència o model de les sessions de formació aquí plantejades.

3.1.3 Conèixer altres experiències

Al final d'aquesta guia hem inclòs bibliografia, filmografia i d'altres recursos útils per portar a terme un treball de normalització i visibilització de la diversitat afectiva i sexual a les aules, però volem destacar, per la seva importància, unes experiències educatives dutes a terme als Estats Units, i recollides en el documental *It's Elementary* (És fonamental) dirigit per Debra Chasnoff.

Aquest documental, traduït al català per la Fundació Jaume Bofill, mostra les diferents activitats que s'han fet a sis escoles nord-americanes (públiques i privades) a tots els nivells escolars i implicant a tots els agents educatius. Les famílies estan implicades i pot servir com a exemple a l'hora d'adaptar-ho a la realitat de cada centre escolar. El vídeo va acompanyat d'una guia didàctica amb orientacions per al professorat.

El documental planteja el tractament de l'homosexualitat en el marc educatiu, amb l'objectiu de trencar amb els estereotips, els prejudicis i la discriminació existent envers les persones d'aquesta orientació sexual. D'acord amb les edats de l'alumnat, una sèrie d'educadors ens mostren diferents maneres de tractar aquest tema en l'àmbit escolar i la participació activa de les famílies en alguns casos.

3.1.4 Col·laboració amb associacions

Segurament a prop de l'escola (en el barri o la ciutat) hi haurà alguna associació de gais i lesbianes que disposen de material, bibliografia o grups de joves amb els quals es poden establir comunicacions per fer, en un moment donat, col·laboracions, formació o assessorament. Al final de la guia incloem un llistat d'associacions on pots mirar quina és la més propera o adequada.

És possible que algun col·lectiu o associació tingui material que es pot adequar per treballar o exposar en el centre. Ja sigui llibres, fotografies o una xerrada, seria bo tenir en compte l'associacionisme i col·laborar a l'hora d'informar i mostrar la realitat glbt.

L'experiència que tenim els autors d'aquesta guia, com a membres de l'associació INCLOU, és que el fet d'apropar-nos a l'adolescència i fer xerrades als instituts, permet que molts joves preguntin, coneguin, trenquin estereotips i valorin d'una forma molt més realista i positiva la realitat glbt.

3.1.5 Participació de famílies homoparentals

Són moltes les ocasions on les famílies col·laboren i s'impliquen activament en el funcionament del centre. Una sortida, una festa o una activitat extraescolar organitzada per l'AMPA, són moments on hi ha una interrelació més propera entre els dos àmbits educatius de l'alumnat. Una bona ocasió que s'ha d'aprofitar per establir vincles de relació amb les famílies.

El fet d'organitzar activitats obertes a les famílies, permet conèixer la diversitat de tipologies, les noves estructures familiars. Nens adoptats, famílies monoparentals, reestructurades... La visibilització d'aquesta diversitat també és important per afavorir el coneixement de les diferents realitats. Si al centre hi ha exemples de famílies homoparentals (formades per dues mares o dos pares) podem aprofitar la riquesa i crear espais i moments de col·laboració amb les famílies perquè es coneguin, de forma que aquesta activitat pugui enriquir la tasca educativa mitjançant el coneixement d'altres realitats i actituds de respecte i valoració positiva.

3.1.6 Biblioteques diverses

Encara que la biblioteca és un servei destinat només a l'alumnat, el fet que hi hagi servei de préstec i que els llibres puguin arribar a casa i ser compartits amb la família, fa que també haguem de tenir en compte quina tipologia de llibres volem oferir.

Hi ha moltes novel·les i llibres de temàtica glbt pensats per a un públic adolescent. És interessant aprofitar aquest recurs educatiu del centre per oferir llibres de temàtica gai i lèsbica. El fet que estiguin a la biblioteca del centre i que tothom hi pugui accedir suposa apropar la realitat glbt a totes les persones interessades, facilitar-los la informació. Hem de tenir en compte que no és fàcil trobar llibres de temàtica glbt a qualsevol llibreria i pot ser una funció de la institució escolar apropar aquest tipus de literatura a l'alumnat i indirectament a les seves famílies.

A més a més de tenir bibliografia específica a la biblioteca escolar, l'estratègia pot ser ampliada si a classe de llengua o literatura treballem alguna obra d'aquestes i proposem activitats compartides amb les famílies a partir de la lectura. És una manera de fer arribar el contingut del tema i ampliar l'objectiu proposat.

L'apartat 5.1.1. (bibliografia per a adolescents) d'aquesta guia està dedicat a fer propostes de llibres interessants i adequats per a adolescents, de manera puguin formar part de la biblioteca del centre i d'altres biblioteques (la del barri, la de casa,...). També incloem a l'apartat 5.1.2. una llista comentada de pel·lícules que poden ampliar l'oferta adreçada al públic jove.

3.2 ESTRATÈGIES QUAN TREBALLEM INDIVIDUALMENT AMB UNA FAMÍLIA

Aquest tipus de treball resulta molt més individual i suposa la solució a un problema o situació conflictiva ja donada. No és preventiu sinó reparador. Són intervencions que afecten directament l'alumne i la seva família, encara que també pot haver-hi un treball a nivell de grup classe. Normalment són intervencions a través d'una entrevista tutor/a-família i opcionalment amb la presència de l'adolescent.

Les motivacions que poden provocar aquest tipus de trobada poden ser vàries. A continuació exposem estratègies i orientacions davant les situacions més comunes amb què es pot trobar el professorat.

3.2.1 Insults

Desgraciadament és molt freqüent escoltar pels passadissos o al pati de l'institut els típics insults com ara "marica", "bollera", "marieta", "tortillera", etc. Moltes vegades, el noi més efeminat o la noia més "masculina" reben insults per part de companys i companyes; són rebutjats pel fet de no comportar-se en societat com, en teoria, ho havien de fer pel fet de ser dones o homes. És a dir, si a un noi no li agrada jugar a futbol i a més a més és amanerat i està tot el dia amb les noies, és molt probable que rebi discriminació i aïllament per part dels seus companys. El mateix pot passar amb la noia a qui li agrada portar el cabell curt i jugar a futbol. Aquestes qüestions de gènere es confonen amb l'orientació sexual i se'ls titlla de "maricons" o "tortilleres". En alguns casos no és certa aquesta relació, però en d'altres sí. Què fer?

L'actitud del professorat envers la resta de la classe ha de ser clara i contundent. No es poden permetre insults i discriminacions per qüestió d'orientació sexual o comportament social respecte el gènere. S'ha d'aturar l'insult, treballar el tema i donar suport. Però davant les famílies pot resultar més complex parlar del tema. El fet d'informar sobre el tracte que rep el fill o filla per part d'alguns companys de classe, pot obrir un debat i qüestionar-se determinats aspectes difícils d'afrontar.

Davant aquestes situacions negatives, de rebuig i injúria, és possible que l'actitud i l'interès de l'alumne/a canviï i de vegades busqui excuses per no anar a l'institut, també és possible que el rendiment acadèmic disminueixi i que l'alumne es torni una persona una mica introvertida. Si la família demana una entrevista amb la tutora o el tutor per parlar dels insults cap al seu fill/a, podem tranquil·litzar-los dient que som conscients de la situació i els podem explicar les accions que estem emprant. En qualsevol cas, ha

de quedar clar a tothom (professorat, família i persona afectada) que el problema és l'homofòbia, i per tant el tenen les persones que insulten. D'aquesta manera, l'adolescent insultat/da (sigui o no homosexual, aspecte poc rellevant en aquesta situació) sabrà que compta amb el suport de l'escola i la família davant qualsevol discriminació homòfoba.

3.2.2 Dubtes i angoixes

És possible que un/a alumne canviï la seva actitud perquè comenci a qüestionar-se la seva sexualitat. Molts adolescents viuen en l'anonimat i la soledat el descobriment de la seva orientació sexual.



Els dubtes, els interrogants i la por a ser diferent i a no conèixer gent com ella o ell poden provocar canvis importants en la personalitat de l'adolescent i, possiblement, també afectaran negativament el seu rendiment acadèmic. Si aquest canvis són percebuts per la família, potser demanaran una entrevista amb la tutora o tutor.

És important parlar amb l'adolescent abans de fer-ho amb la família. Que pugui haver-hi una relació de confiança on l'adolescent expliqui què passa, com se sent i quines són les causes que han provocat aquest canvi en la personalitat i el rendiment acadèmic, i després pactar fins a quin punt podem parlar amb la família i de què.

El noi o la noia ha de saber què els seus familiars estan preocupats perquè l'estimen i s'interessen per ell/ella, que és lògic que vulguin saber què passa.

El/la mestre/a pot obrir el camí, preparar el terreny, tranquil·litzar la família, escoltar-la... però és important que sigui el propi adolescent qui expliqui els seus dubtes i pors a la seva família.

La curiositat cap al cos d'alguns companys i/o companyes afavoreix els jocs sexuals (jugar a metges, masturbar-se en grup, acariciar-se, etc.), que potencien el descobriment corporal mutu o bé permeten compartir compli-

citats i sentiments. En qualsevol cas, aquests jocs no tenen perquè determinar la orientació sexual. Un nombre important de persones mantenen relacions amb persones del seu mateix sexe durant la infància i l'a-

dolescència. Moltes d'elles, quan són adultes, només tenen relacions heterosexuales; en canvi, algunes continuen mantenint relacions homosexuals.

3.2.3 Ajuda

Moltes vegades els tutors/es es converteixen en el primer confident de l'estudiant, una persona que l'escoltarà i segurament podrà donar-li un cop de mà. Si durant el curs hem creat un clima de confiança i una relació cordial amb l'alumnat, serà molt probable que en situacions on l'adolescent no vegi cap solució als seus problemes, ens demani ajuda. És possible que l'adolescent s'estigui qüestionant la seva sexualitat o que ho tingui més clar i es plantegi parlar-ne amb la família (sortir de l'armari). Podem plantejar-li les següents qüestions:

- Si està segur/a del que sent, de la seva orientació sexual.
- Si se sent còmode/a i fort/a com per afrontar la nova situació que s'apropa.
- Si compta amb el recolzament d'altres persones
- Si disposa informació per oferir a la família, en cas necessari (per exemple, informació sobre l'Associació de mares i pares de gais i lesbianes, AMPGIL).
- Si té clara la decisió de sortir de l'armari.

Si es creu adequat, es pot convocar la família, però ha de ser l'adolescent qui prengui les decisions corresponents. Nosaltres com a tutors li podem oferir informació sobre associacions, llibres o pel·lícules que el poden ajudar. També podem oferir-nos com a primers confidents davant del xoc que suposa per a algunes famílies saber que el seu fill és gai o lesbiana.

3.2.4 Reacció familiar

Una altra situació possible és que l'adolescent hagi parlat amb la família sobre els seus

sentiments, la seva orientació sexual i la seva realitat, i la família necessiti algú proper a qui demanar ajuda, ser escoltada o informar-se. Moltes vegades el lloc més adient no està dins de l'entorn familiar i el tutor/a es converteix en l'adult més proper a qui la família pot adreçar-se per parlar del tema.

La intervenció amb les famílies és un aspecte que s'ha de planificar molt bé per les possibles conseqüències que pot comportar. El més recomanable seria derivar els pares a col·lectius gblt, associacions de mares i pares de gais i lesbianes o professionals més qualificats, per informar-se i eventualment rebre ajut.

Hem de tenir en compte que, per la família, l'acceptació de l'homosexualitat d'un fill o filla és un procés que comporta temps i requereix informació.

Moltes vegades quan una família s'adona que té un fill gai o una filla lesbiana passa per tot un procés de dol. Un procés que necessita temps per assimilar la nova situació i de vegades ajuda professional. Encara que no és funció del tutor ajudar a les famílies davant aquesta situació, és possible que es converteixi en el primer confident per demanar ajuda.

Hem de comprendre que, de vegades, no resulta fàcil entendre en un primer moment que les expectatives dels pares envers el fill/a han canviat. Hi ha diferents moments pels quals possiblement passi la família, arran de la sortida de l'armari d'un fill o filla. S'han de tenir en compte per poder fer front a la situació.

El xoc

És més freqüent quan les famílies no sospiten res. Dura entre uns minuts i uns dies. És una reacció natural i necessiten un determinat temps per poder reaccionar davant la nova situació.

Moltes vegades ja ho havien sospitat però sempre els queda l'esperança que no serà veritat i necessiten temps per confirmar allò que ja "temien".

La idea és que l'adolescent mantingui la seva postura i faci veure als seus parents que és la mateixa persona que abans, que l'única diferència és que ha confiat en ells i s'ha mostrat obertament tal com és.

La negació

Suposa un mecanisme de defensa per no fer front a la nova situació. La negació pot tenir forma d'hostilitat (quan hi ha rebutjament explícit: *No vull tenir una filla lesbiana!*), no acceptació (actuar com si no passés res i no s'hagués produït cap conversa: *molt bé fill, i quan penses buscar nòvia?*), despreniment (possiblement l'actitud més dura i difícil: *no vull saber res de tu!*) o el refús (quan no s'ho acaben de creure: *ja et passarà aquesta idea!*)

El sentiment de culpa

Una altra possible reacció, que ja suposa haver assumit la nova situació, és el sentiment de culpa i la cerca de raons que hagin promogut aquesta decisió. "*En què ens hem equivocat?*", "*Quines amistats tens?*", "*No vam saber estar al teu costat durant la separació!*" o la manca d'alguna figura masculina o femenina en l'àmbit familiar són algunes de les excuses que els familiars intenten buscar per donar resposta a un gran dubte que tenen al davant.

L'expressió de sentiments

Poc a poc, a mesura que s'adonen que buscar culpables o ignorar la situació no és cap solució, comença el diàleg més productiu: dubtes, curiositats, preguntes,... i tota una

explosió de sentiments que poden anar des de la tristesa fins la felicitat, encara que, desgraciadament, el més habitual són sentiments de dolor i preocupació.

La decisió personal

Potser és l'etapa més racional. Cada membre de la família adopta una actitud i un posicionament davant la nova situació. Influxen l'edat, la relació anterior, les creences religioses o la informació que han pogut tenir del tema durant aquest llarg procés.

D'alguna manera és tornar a conviure amb una persona que durant un temps va semblar diferent, desconeguda, però que poc a poc descobreixen que és la mateixa persona que abans, la mateixa filla, el mateix fill, però més autèntic, amb major complicitat i possiblement amb una millor relació.

Qüestions que se sol plantejar la família:

- * Per què ens ho negat fins ara?
- * Per què ens ho ha dit?
- * Per què ens ha fet això?
- * Què hem fet malament?
- * Segur que la vida li serà més difícil.
- * Estarà sol quan arribi la vellesa perquè no tindrà família.
- * Ho hem de dir a la resta de la família?
- * Què pensaran els veïns i la gent que ens envolta?

4.1 XERRADA: PERQUÈ PARLAR ALS INFANTS SOBRE DIVERSITAT AFECTIVA I SEXUAL

El treball de centre amb les famílies és un treball preventiu, general, obert i que es duu a terme al llarg de tot el curs escolar. Afecta a tots els membres del centre educatiu i forma part de l'ideari del centre. Les activitats, obertes a tots els implicats en l'escola, poden ser molt diverses i adaptades segons el nivell.

A continuació exposem una sèrie de pautes per al professorat que prepari una xerrada que podria dur per títol "Perquè parlar als teus fills i filles sobre orientació sexual?" (basat en What does gay mean? Lynn Ponton, M. D. ; National Mental Health Association).

Per què parlar als infants sobre orientació sexual?

1. Parlar als infants sobre orientació sexual els protegeix dels prejudicis.

Tard o d'hora acabaran sentint paraules com ara marica o tortillera. No n'entendran bé el significat però interioritzaran que es tracta d'alguna cosa negativa i començaran a construir prejudicis. Fins i tot potser que aquests mots vagin dirigits a ells/es, i això els pot causar inseguretat i/o angoixes innecessàries.

2. Parlar als infants sobre orientació sexual t'ajuda a transmetre'ls els valors del respecte i la comprensió.

La ignorància o la por a la diversitat d'orientació sexual pot abocar-los a conductes violentes o de no acceptació d'altres infants que els teus fills/es percebin com a diferents.

D'altra banda, el silenci com a resposta a una pregunta de l'infant pot ser interpretat negativament o erròniament.

3. Parlar als infants sobre orientació sexual ens farà més fàcil tractar d'altres temes complexos.

Estratègies generals

1. No esperis que sigui l'infant qui pregunti, busca oportunitats adients per parlar-ne.

Pensa que no cal parlar de sexe, depenent de l'edat de l'infant. L'orientació sexual està també molt lligada a les relacions de parella, a l'enamorament, a l'estimació, entre dues dones o dos homes.

Pots aprofitar alguna notícia o programa de TV on s'esmenti el tema per iniciar la conversa.

2. Escolta'ls.

T'ajudarà a saber què els

interessa més concretament i què estan en condicions d'entendre, segons l'edat que tinguin.

3. Torna'n a parlar més endavant.

Massa informació d'un sol cop els pot col·lapsar, desinteressar o confondre. Deixa passar un cert temps i torna a treure el tema. Observa la seva reacció i allò que recorden.

4. Mantingues una actitud relaxada.

No et preocupis si penses que no tens totes les respostes (sempre pots informar-te'n a posteriori). L'important és com responem. No hem de donar la sensació que una pregunta ens incomoda o que hi ha temes tabú a casa.

4.2 VIDEO-FÒRUM

Es poden programar sessions trimestrals per visionar pel·lícules d'interès amb un debat posterior. Pel·lícules aptes per a tots els públics i obertes a tots els agents implicats en l'educació: professorat, alumnat, famílies, personal extern, etc. Poden resultar interessants si la temàtica és propera i d'interès a la població. Alguna de les pel·lícules pot tractar el tema de l'homosexualitat o la transsexualitat en l'adolescència i generar un debat entre el públic que permeti conèixer la informació que es té respecte el tema i les diferents opinions.

A continuació exposem les pel·lícules que hem triat a tall d'exemple, així com un qüestionari i unes indicacions per al professorat que hagi de dirigir el debat posterior a la projecció de la pel·lícula. A l'apartat *Recursos per a adolescents* n'hi ha d'altres adequades per dur a terme el mateix tipus d'activitat.

- * És necessari que es mantingui una actitud de respecte i tolerància davant les diferents opinions
- * És important crear un clima on mares i pares no es vegin empesos a dir només allò que és políticament correcte, i facilitar que puguin expressar els seus dubtes i temors (sense que això suposi falta de respecte a ningú, evidentment).
- * És imprescindible que la persona que dirigeixi el debat disposi d'informació sobre la diversitat afectivo-sexual, i que valori quan i com transmetre-la
- * És interessant que es generi debat

4.2.1 Kràmpack.

Sinopsi:

Kràmpack descriu el descobriment de les diferents vivències de l'enamorament, el desig sexual i l'amistat, per part de dos amics de setze anys, durant un estiu a la costa. El tractament de la història no és gens paternalista, sinó que la pel·lícula està realitzada des del punt de vista adolescent. Una obra molt interessant, tant per a joves com per a adults.

Fitxa artística:

Director: Cesc Gay
Intèrprets: Fernando Ramallo, Jordi Vilches, Marieta Orozco, Esther Nubiola
Guió: Jordi Sánchez, Tomás Aragay i Cesc Gay
Any de producció: 2000
Durada: 91 minuts



Indicacions per al professorat:

Després de la projecció de la pel·lícula, demanarem a les persones assistents que omplin el qüestionari que trobareu el annex I. Després, es poden obrir torns d'opinió en què es discuteixin, s'expressin i es contrastin diferents punts de vista.

Convindria incidir en els següents aspectes:

- Homes i dones com a éssers sexuats.
- Com es descobreix la pròpia sexualitat.
- Com s'assumeix l'orientació sexual, la pròpia i la dels altres.
- El procés d'enamorament.
- L'amor no correspost.
- Les relacions amoroses entre persones d'edats diferents (intergeneracionals)

4.2.2 Fucking Åmål

Sinopsi:

Fucking Åmål es la història del despertar a la vida i a l'amor de dues noies adolescents que viuen en un petit poble de Suècia. Amb sensibilitat i honestat es descriuen una sèrie de relacions afectives a partir d'un petó molt especial com a centre del relat. Un film que parla sobre la iniciació sexual i el reconeixement de la pròpia identitat d'una forma senzilla i sense tabús.

Fitxa artística:

Director: Lukas Moodysson.
Intèrprets: Alexandra Dhalström, Rebecca Liljeberg, Erica Carlson
Guió: Lukas Moodysson.
Any de producció: 1999.
Durada: 89 minuts



Indicacions per al professorat:

Després de la projecció de la pel·lícula, demanarem a les persones assistents que omplin el qüestionari (annex 2) en grups de tres o de quatre. Després, es poden obrir torns d'opinió en què es discuteixin, s'expressin i es contrastin diferents punts de vista. És important que cada grup aporti la seva opinió.

Convindria incidir en els següents aspectes:

- Treballar el conflicte intern que suposa per a un/a adolescent el fet de no viure amb normalitat la seva orientació sexual (amics, família i escola) i el perquè d'aquestes situacions.
- La importància de fer visibles les diferents orientacions sexuals a fi que els i les adolescents tinguin l'oportunitat de viure la seva vida i sentir-se'n satisfets.
- Com els pares i mares poden donar suport davant d'aquest procés de construcció d'una part important de la identitat dels adolescents.

4.2.3 Ma vie en rose (Mi vida en rosa)

Sinopsi:

Ludovic és un nen que viu en una família de classe mitjana a França. Ell té molt clar que és una nena i així ho manifesta sense vergonya, per exemple quan es vesteix de noia. Això provoca una reacció violenta per part dels seus pares, que intenten amagar-ho per la por al "què diran". És a ells i a la societat, més que a l'infant, a qui aquesta situació suposa realment un trasbals. Una pel·lícula desenfadada que combina moments còmics i dramàtics.

Fitxa artística:

Director: Alain Berliner
Intèrprets: Michelle Laroque, Hélène Vincent, Georges Du Fresne.
Guió: Alain Berliner i Chris Van Der Stappen
Any de producció: 1997
Durada: 88 minuts

Indicacions per al professorat:

Després de la projecció de la pel·lícula, demanarem a les persones assistents que omplin el qüestionari (annex 3) en grups de tres o de quatre. Després, es poden obrir torns d'opinió en què es discuteixin, s'expressin i es contrastin diferents punts de vista. És important que cada grup porti la seva opinió.

Convindria incidir en els següents aspectes:

- Treballar el conflicte intern que suposa pels infants o adolescents el fet de no viure amb normalitat la identitat de gènere i el perquè d'aquestes situacions.
- La importància de fer visibles les diferents identitats de gènere (no vinculades a una determinada orientació sexual) per ser feliços i viure la seva vida.
- Com els pares i mares poden donar suport davant aquest procés d'identitat dels infants i adolescents.



4.2.4 Beautiful Thing

Sinopsi:

Pel·lícula emotiva ambientada en un barri obrer de Londres. Narra la història de dos adolescents, Jamie, introvertit, i Ste, guapo i esportista. Viuen al mateix veïnat i comencen a descobrir l'afecte que senten l'un per l'altre. Se'n desprèn el missatge que es pot ser jove, gai, viure en un entorn hostil, però ser feliç.

Fitxa artística:

Directora: Hettie MacDonald

Intèrprets: Glen Berry, Scott Neal, Linda Henry, Tameka Empson, Ben Daniels.

Guió: Jonathan Harvey (autor de l'obra teatral del mateix títol)

Any de producció: 1995

Durada: 91 minuts

Indicacions per al professorat:

Abans de veure la pel·lícula demanarem que responguin per escrit a la primera pregunta del qüestionari, i comentarem les respostes.

Després de la projecció de la pel·lícula, demanarem a les persones assistents que omplin el qüestionari que s'inclou en l'annex 4. Després, es poden obrir torns d'opinió en què es discuteixin, s'expressin i es contrastin diferents punts de vista.

Podrien plantejar-se des d'una doble perspectiva:

- Familiar (respecte la sexualitat en general i l'homosexualitat en particular): s'aborda el tema a casa? Quin llenguatge s'usa (per exemple, si apareix algun personatge gai o lesbiana a la televisió, o davant d'un anunci de preservatius)?
- Individual: reaccions davant la possibilitat de tenir un fill gai o lesbiana. Actuacions reals o hipotètiques respecte persones homosexuals (possible acceptació o rebuig). Experiències al respecte.



4.2.5 Beautiful Boxer

Sinopsi:

Sentint que és una noia atrapada en el cos d'un noi des de petita, Parinya Charoenphol (coneguda com Nong Toom a Tailàndia) es proposa dominar l'esport més masculí i letal: el muay thai (kickboxing tailandès) per guanyar-se la vida i aconseguir l'objectiu final de la feminitat total. Així, veurem la descripció de la infantesa de Nong Toom, la seva vida adolescent com a monjo nòmada, els seus penosos dies al campament de boxa i uns explosius combats on venç a la majoria dels seus oponents a Tailàndia i al Japó.

Fitxa artística:

Director: Ekachai Uekrongtham
Intèrprets: Asanee Suwan, Sorapong Chatree, Orn-Anong Panyawong, Nukkid Boonthong
Guió: Ekachai Uekrongtham, Desmond Sim Kim Jin
Any de producció: 2004
Durada: 118 minuts



Indicacions per al professorat:

Després de la projecció de la pel·lícula, demanarem a les persones assistents que omplin el qüestionari (annex 5) en grups de tres o de quatre. Després, es poden obrir

torns d'opinió en què es discuteixin, s'expressin i es contrastin diferents punts de vista. És important que cada grup aportï la seva opinió.

Convindria incidir en els següents aspectes:

- Treballar el conflicte intern que suposa pels infants o adolescents el fet de no viure amb normalitat la identitat de gènere i el perquè d'aquestes situacions.
- La importància de fer visibles les diferents identitats de gènere (no vinculades a una determinada orientació sexual) per ser feliços i viure la seva vida.
- Com els pares i mares poden donar suport davant aquest procés d'identitat dels infants i adolescents.

La projecció pot servir per treballar alguns temes que sovint donen lloc a confusió i que formen part del nucli dur de les convencions socials:

- El rol de gènere com a procés, que exigeix un aprenentatge: en el cas de Nong Toom, feminitat = maquillatge? Masculinitat = boxa?
- La vergonya de mostrar el propi cos, perquè la persona transsexual no s'hi reconeix, el sent com quelcom aliè a la seva identitat.
- La diferència entre identitat de gènere i orientació sexual: la majoria de les persones transsexuals són heterosexuales (com es veu amb la reacció de Nong Toom davant del seu amic i de la fan japonesa), encara que n'hi ha d'homo-sexuals.
- El fet que assumir la pròpia identitat fa més fort davant la injúria: en el moment de pesar-se abans del gran combat, Nong Toom pot respondre amb ironia a les provocacions del seu contrincant perquè se sent recolzada per les persones que l'envolten.



RECURSOS

5.1 RECURSOS PER A ADOLESCENTS

5.1.1 Bibliografia

Comentem alguns dels llibres, però en general tots són molt recomanables.

AROLD, M.

Sandra ama a Meike.

Ed. Loguez, 1997

La història de Sandra, una adolescent que manté molt bona amistat amb un noi, Thomas, però que sap diferenciar molt bé què és l'amistat i què és l'amor. Darrera una confusió de prejudicis, pors i rebuigs sap trobar l'amor amb la Meike.

BAILY, J.

No se lo digas a nadie.

Seix Barral, 1999

BROWN, R.

Frutos de Rubí.

Horas y horas, 1995

CELA, J.

La crida del mar.

La Galera, 1996

Una mare descobreix, de sobte, que el seu fill és homosexual. Mare i fill dialoguen, es barallen, discuteixen i, més enllà de les seves diferències, es continuen estimant.

EDELFFELDT, I.

Jim en el espejo.

Lóguez, 1996

Aquesta és la història d'un adolescent que poc a poc va descobrint que no és com la resta. Als quinze anys s'adona que no l'atrauen les noies, però és en conèixer Mats quan comencen els enfrontaments amb els pares, amb la societat.

FANLO, I.

El llibre rosa de gais i lesbianes.

Columna, 2004.

Llibre adreçat a tots aquells que són gais i

lesbianes i als qui els envolten: pares, mares, amics, amigues... Amb un recorregut per diferents fases de la sexualitat de les persones homosexuals: el descobriment de la pròpia sexualitat, l'armari, les primeres relacions, la cultura, l'homofòbia...

GARCIA I CORNELLA, D.

Sense Cobertura.

Ed. La Galera, 2002

GÓMEZ OJEA, C.

Nunca soñé contigo.

Lóguez, 2000

Dues noies adolescents descobreixen, després de l'accident del noi a qui suposadament estimen, que el que hi ha entre elles és més que una amistat. Ambdues viuen la seva apassionada relació en secret, sense sentiment de culpa, però conscients que si són descobertes seran discriminades.

INCLOU (TOFIÑO, I., coord.)

Gent com tu? Adolescència i diversitat sexual.

Viena, 2004.

Encara que és un llibre pensat per als adolescents, resulta interessant per poder conèixer d'una forma més propera quina és la realitat per la qual passen molts adolescents gais i lesbianes. El fet de tenir un coneixement més acurat de la seva realitat, permetrà poder entendre'ls millor i comprendre la situació per la qual estan passant, els seus interessos, les seves pors, etc.

LEAVITT, D.

El llenguatge perdut de les grues.

Columna, 1987

MOLL, S.

L'últim estrip d'aire.

Cruilla, 1998

RIERA, C.

Te deix, amor, la mar com a penyora.

Columna, 1998

Aquest llibre és un recull d'històries de dife-

rents personatges al marge de la “normalitat” quotidiana que han buscat altres formes de convivència i que no han pogut o no han volgut ser assimilats per les convencions que regeixen el món.

SANTOS, C.

Okupada.

Suma de letras, 2002

SÁNCHEZ, Alex.

<http://www.alexsanchez.com/>

Autor nord-americà de novel·les que descriuen la situació de diferents adolescents a l'institut, les seves aventures, l'homofòbia que pateixen, etc.

SCHIMEL, L. (comp.)

Ells s'estimen.

Poemes d'amor entre homes.

Llibres de l'índex, 1999

TODÓ, LI.

Carta a un adolescent gai.

Columna, 2002

TODÓ, LI.

Isaac i els dubtes.

La magrana, 2003

El llibre narra la història d'un grup d'estudiants de batxillerat, entre els quals hi ha un noi que ha fet pública la seva homosexualitat i un altre que té dubtes –tot i que la seva mare vol que sigui gai. La seva “tranquil·litat” es veu destarotada quan un professor nou els explica la vida i obra de diferents escriptors i escriptores homosexuals. L'aparició d'un jove ballarí rus fa manifestar les sexualitats i que canviïn moltes coses en la vida del grup i dels seus pares i amics.

UHLMAN, F.

L'ànima valenta.

Columna, 1999

UHLMAN, F.

L'amic retrobat.

Columna, 2002

WARREN, P.

El corredor de fondo.

Egales, 2002

WHITE, E.

La història particular d'un noi.

Destino, 1982

5.1.2 FILMOGRAFIA

El banquete de bodas

(Ang Lee, 1993).

Simon i Wei-Tung són una parella de nois que viuen junts a Manhattan. Per evitar les sospites dels pares del Wei-Tung, que viuen a la Xina, Simon li proposa un matrimoni de conveniència amb una immigrant que necessita el permís de residència. Les complicacions comencen quan els pares decideixen viatjar als Estats per assistir al casament.

Beautiful Thing

(H. MacDonald, 1996).

Pel·lícula emotiva ambientada en un barri obrer de Londres. Narra la història de dos adolescents, Jamie, introvertit, i Ste, guapo i esportista. Viuen al mateix veïnat i comencen a descobrir l'afecte que senten l'un per l'altre. Se'n desprèn el missatge que es pot ser jove, gai, viure en un entorn hostil, però ser feliç.

Fucking Åmål

(L. Moodysson, 1999).

Protagonitzada per una noia de setze anys que no s'ha adaptat a l'avorrida vida d'una petita ciutat sueca i, després d' un any i mig de viure-hi, encara no ha fet amics. Les coses comencen a canviar quan s'enamora d'una companya de classe. Una pel·lícula emotiva on també es tracta el tema de l'homofòbia a l'escola.

Get real

(S. Shore, 1998).

Pel·lícula ambientada a l'actualitat en una escola de secundària anglesa. Steve s'enamora d'un dels líders de l'escola. Al principi no s'atreveix a dir-li, però quan ho fa és correspost. De tota manera, Steve no vol haver d'ocultar el seu amor, i aquí comencen els temors i els dubtes...

Kràmpack

(Cesc Gay, 2000).

Narra el descobriment de les diferents vivències de l'enamorament, el desig sexual i l'amistat, per part de dos amics de setze anys, durant un estiu a la costa. El tractament de la història no és gens paternalista, sinó que la pel·lícula està realitzada des del punt de vista adolescent.

Los juncos salvajes

(André Techiné, 1994).

Historia del descobriment de la pròpia personalitat i la recerca del seu lloc en el món, per part de quatre adolescents francesos (tres nois i una noia) a l'Algèria de 1962, just abans de la independència. Un d'ells comença a intuir la seva homosexualitat, mentre experimenta amb els seus dos companys i la seva companya diferents sentiments: amistat, afecte, enamorament...

Ma vraie vie à Rouen

(O. Ducastel i J. Martineau, 2002).

Protagonitzada per un noi de setze anys a qui li acaben de regalar una càmera de vídeo pel seu aniversari. La pel·lícula ens mostra tot un any en la vida del protagonista, exclusivament a través de les imatges que ell va filmant. Durant aquest any veurem, entre moltes altres coses, com va descobrint la seva orientació sexual.

No se lo digas a nadie

(F.J. Lombardi, 1998).

Basada en una novel·la de Jaime Bayly, narra les pors i els dubtes d'un adolescent peruà de bona família, en el procés de reconeixement de la seva orientació sexual, en una societat hipòcrita, masclista i evidentment homòfoba.

Nosotros dos

(The sum of us, Kevin Dowling, 1996).

És la història d'una família australiana composta per Harry, un pare heterosexual i Jeff, un fill gai, molt ben avinguts. Tots dos busquen la persona ideal per compartir la seva vida. Com que el fill no té sort, el seu pare decideix ajudar-lo i aconsellar-lo en la cerca...

Persiguiendo a Amy

(K. Smith, 1997).

La protagonista, una creadora de còmics lesbiana, s'enamora d'un noi. Ell li correspon i ella, que en un principi posa el fre, acaba iniciant una relació amb ell. Dubtes, contradiccions, barreres a l'atracció sexual? Una interessant reflexió sobre la bisexualitat.

Primer verano

(S. Lifshitz, 2000).

Veiem com s'inicia una relació entre dos nois francesos que es coneixen un estiu en una

localitat costanera. Allò que inicialment era només una aventura d'estiu es va transformant en una relació d'amor que continuarà quan s'acabin les vacances. Final dur.

Y tu mamá también

(A. Cuarón, 2001).

Ens presenta dos adolescent mexicans amb mitjans econòmics que s'embarquen a fer un viatge en cotxe amb una dona de trenta anys que acaba d'abandonar el seu marit. La pel·lícula se centra en l'amistat, l'atracció sexual, la complicitat i els sentiments que s'estableixen entre els tres personatges.

5.1.3 Webs per a joves

Alterhéros, per joves, pares i professors.

En francès i anglès.

<http://www.alterheros.com>

Estudiants lgbt d'escoles religioses, en anglès

<http://www.heartstrong.org>

Fundación Triángulo

<http://www.fundaciontriangulo.es/juventud/index.htm>

Gais i lesbianes de Llatinoamèrica

<http://www.ambientejuven.org>

Guia per a joves del COGAM

<http://www.cogam.org/jovenes/sumario.htm>

National Coalition for Gay, Lesbian, Bisexual & Transgender Youth, en anglès

<http://www.outproud.org>

N'entens, consultes, recursos i xat per a joves

<http://www.nentens.com>

SOSBullying (línia d'atenció a les víctimes de bullying i les seves famílies)

615 944 702 sosbullying@hotmail.com

<http://www.anpebcn.com/sosbullying.html>

5.1.4 Associacions per a joves

AEMICS, espai per a les llibertats sexuals

<http://aemics.fem-xarxa.net>

Grup Jove, associació de joves gais i lesbianes

<http://www.cogailles.org/grupjove/jove.htm>

Grup de joves del Casal Lambda (Barcelona)

<http://www.lambdaweb.org/grups/joves/gjoves.htm>

Grup universitari i grup jove

(Lambda València)

<http://www.colectivolambda.com/grupuni/grupuni.htm>

JALG, Joves per a l'Alliberament Lesbià i Gai

<http://tau.uab.es/associacions/jalg>

JAHVA, Joves per a l'Alliberament Homosexual a Vilafranca

<http://www.jahva.tk/>

Sinvergüenza, joves universitaris

<http://www.sinver.org>

5.2 RECURSOS PER A LES FAMÍLIES

5.2.1 Bibliografia

CADORET, A.

Padres como los demás.

Gedisa, 2003.

ESCALAS, J.

Entender a los que entienden.

Homosexualidad y familias. Ed. Juventud, 2001

GENERELO, J.

Hasta en las mejores familias.

Egales, 2004.

HERDT, Gilbert; KOFF, Bruce.

Gestión familiar de la homosexualidad.

Víctor Pozanco (traductor). Bellaterra, 2002.

RIESENFELD, Rinna.

Papá, mamá, soy gay.

Una guía para comprender las orientaciones y preferencias sexuales de los hijos. Grijalbo, 2000.

5.2.2. Webs per a famílies

AGEDO,

Associazione di genitori, parenti e amici di omosessuali

http://www.agedo.org/index_i.html

AMPGIL, Associació de Mares i Pares de Gais i Lesbianes

<http://www.ampgil.org/>

Consell Escolar Municipal de Barcelona: Espai per a Pares i Mares

<http://www.bcn.es/cem/paresimares>

EUROFLAG, European Observatory of Discrimination and Violence against Homosexuals

<http://www.euroflag.be/>

FLG, Associació de Famílies Lesbianes i Gais

<http://www.familieslg.org/>

PFLAG, Parents, Families and Friends of Lesbians and Gays

<http://www.pflag.org/>

Planned Parenthood of Connecticut

<http://www.ppct.org/>

SOSBullying

(línia d'atenció a les víctimes de bullying i les seves famílies)

615 944 702 sosbullying@hotmail.com

<http://www.anpebcn.com/sosbullying.html>

5.3 RECURSOS EDUCATIUS

ACGIL.

Guia per a educadors i educadores.

Barcelona: Associació Cristiana de Gais i Lesbianes, 2000.

ACGIL.

Educació, homosexualitat i cristianisme. Recursos didàctics per a educadors i educadores.

Barcelona: Associació Cristiana de Gais i Lesbianes, 2000.

AMPGIL.

Guia per a pares de gais i lesbianes. 1999

Aquesta guia està elaborada a partir d'una feta per l'Associació de Pares i Mares de

Nova York. És interessant perquè els que l'han redactada han passat pel difícil procés d'acceptació d'un fill o filla homosexual. Un cop superada aquesta situació, pretenen ajudar a altres famílies davant un cas similar. Donen resposta a interrogants comuns, consells,... i un lloc on poder adreçar-se si es necessita.

ALONSO, J.

El respeto a la diferencia por orientación sexual: homosexualidad y lesbianismo en el aula.

Oviedo: Xente Gai Astur, 2002.

CGL.

25 qüestions sobre l'orientació sexual.

Barcelona: Coordinadora Gai Lesbiana, 2000.

CGL.

Com dir-ho als pares?

Aquesta guia no només dona informació sobre la situació de les famílies sinó que també suposa una ajuda als adolescents que han d'enfrontar-se a la, en ocasions, difícil situació de la sortida de l'armari a l'entorn familiar més immediat.

COGAM.

La orientación sexual y el sistema educativo español.

Madrid: Colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales de Madrid.

CRUZ, Carlos de la.

Guía para trabajar en el tiempo libre la diversidad de orientación sexual.

Madrid: Consejo de la Juventud de España, 2001.

Famílies [vídeo]

Barcelona: Fundació Jaume Bofill (vídeo serveis de cultura popular), 2001.

Àmplia representació de tipus de famílies diferents per tal de fer veure el que tenen en comú i poder arribar a contestar la pregunta clau: què és una família?

Es van presentant els tipus de famílies amb més d'un exemple en cada cas: famílies d'ètnies, orígens i religions diferents; famílies adoptives; àvies i avis amb la tutela; pares i mares gais i lesbianes; divorci i incorporació; famílies monoparentals.

JENNINGS, Kevin (editor).

One Teacher in Ten: Gay and Lesbian Educators Tell Their Stories.

Los Angeles: Alyson Publications, 1994.

INCLOU. www.inclou.org

A la pàgina web de l'associació INCLOU: gais i lesbianes en l'educació es pot trobar un centre de recursos amb fitxes d'activitats i propostes educatives a partir de novel·les, pel·lícules, vídeos, etc.

It's Elementary. És fonamental: parlar de l'homosexualitat a l'escola [vídeo].

Barcelona: Fundació Jaume Bofill (vídeo serveis de cultura popular), 2001.

Més senzill del que sembla [vídeo]

Barcelona: Fundació Jaume Bofill (vídeo serveis de cultura popular), 2001.

Se centra en la importància del paper que tenen els pares i les mares en l'educació afectiva i sexual dels seus fills. Per tal de normalitzar aquesta educació cal reforçar el paper educador de pares i mares, tot parlant a casa amb els petits de temes com el sexe, el cos, el plaer, etc.

Nessuno uguale. Adolescenti e omosessualità [vídeo]

<http://comunita.gay.it/agedo/nessunouguale.-html>

5.4 TRANSSEXUALITAT

5.4.1 Bibliografia.

BECERRA-FERNÁNDEZ, Antonio.

Transexualidad. La búsqueda de una identidad.

Madrid: Díaz de Santos, 2003.

NIETO, José Antonio (comp.).

Transexualidad, transgenerismo y cultura.

Madrid: Talasa, 1998.

5.4.2 Filmografia.

Almodóvar, Pedro. És habitual la presència de personatges transsexuals a la filmografia del director manxec, des de les primeres pel·lícules (*La ley del deseo*) fins a les més recents (*La mala educación*). El fet que es

tracti d'obres conegudes i de gran èxit pot afavorir la seva introducció per parlar del tema del gènere i de la transsexualitat.

Beautiful Boxer (Ekachai Uekrongtham, 2004)

Sentint que és una noia atrapada en el cos d'un noi des de petita, Parinya Charoenphol (coneguda com Nong Toom a Tailàndia) es proposa dominar l'esport més masculí i letal: el muay thai (kickboxing tailandès) per guanyar-se la vida i aconseguir l'objectiu final de la feminitat total. Així, veurem la descripció de la infantesa de Nong Toom, la seva vida adolescent com a monjo nòmada, els seus penosos dies al campament de boxa i uns explosius combats on venç a la majoria dels seus oponents a Tailàndia i al Japó.

Boys don't cry (K. Peirce, 1999)

És una pel·lícula basada en la història real d'un noi transgènere que decideix assumir la seva identitat masculina. Marxa del seu poble i es presenta a tothom com a noi. Viu una història d'amor amb una noia, però la terrible intolerància de l'Amèrica profunda condueix a l'assassinat del protagonista. Molt colpidora. Aquesta història també va ser tractada al documental *La verdadera historia de Brandon Teena* (S. Muska i G. Ólafsdóttir, 1998).

Mi vida rosa (A. Berliner, 1997)

Pel·lícula que explica la història d'un nen de classe mitjana que té molt clar que ell és una nena i així ho manifesta sense vergonya, malgrat la reacció negativa dels pares. És a ells, i no a l'infant, a qui el fet suposa realment un problema.

5.4.3 Associacions

ATC, Associació de Transsexuals i Intersexuals de Catalunya

<http://pagina.de/atclibertad>

CTC, Col·lectiu de transsexuals de Catalunya

<http://www.transsexualitat.org>

FIG, Fundación para la Identidad de Género

<http://www.figinternet.org>

Grup de transsexuals masculins de Barcelona

<http://www.geocities.com/mahftm>

Grupo de transexualidad, DECIDE-T (Alacant)

<http://trans.decidet.org/>

Portal d'informació transsexual

<http://www.carlaantonelli.com>

Ressources for transgender youth en anglès

<http://www.transproud.org>

KRÀMPACK

Questionari I:

1. Quins aspectes de la pel·lícula remarcaries?
2. Què és un kràmpack a la pel·lícula?
3. Com definiries la relació entre els dos protagonistes? I la seva orientació sexual?
4. Creus que les primeres experiències sexuals determinen l'orientació sexual?
5. Com viu el Dani la seva orientació sexual?
6. Creus que li suposa problemes? Quins?
7. Creus que està segur de ser gai? Per què?
8. Creus que en Dani actua correctament en voler seduir el Nico?
9. Hauria de mantenir els seus sentiments ocults?
10. Què s'entén per relacions intergeneracionals?
11. En l'escena del Dani a casa de l'escriptor, qui creus que és el seductor?
12. Creus possible que una persona jove s'enamori d'una altra més gran? Per què?
13. Quines dificultats pot tenir una relació d'aquest tipus?
14. Quins aspectes positius pot tenir?

FUCKING ÅMÅL

Qüestionari: 2:

1. Com viu l'Agnes el seu amor per l'Elin?
2. Perquè creus que a l'Agnes li costa tant expressar la seva afectivitat i orientació sexual?
3. Creus que hi ha adolescents que viuen així el seu primer amor? Per què?
4. Per què l'Elin ha sortit amb molts nois?
5. És normal que l'Elin es qüestionari la seva orientació sexual durant l'adolescència? Està jugant quan decideix sortir amb en Johan?
6. Els amics de l'escola com viuen i com es comporten davant l'orientació sexual de l'Agnes? Per què?
7. Què li comporta a l'Agnes el fet de no poder expressar els seus sentiments lliurement?
8. Com viuen els pares aquest sofriment intern de la filla?
9. Podem els pares i mares ajudar a trencar amb aquest aïllament intern dels nostres fills per causa de la seva orientació sexual?
10. Com reacciona la mare de l'Agnes quan sap que diuen que la seva filla és lesbiana?
11. És possible a l'escola i/o durant l'adolescència demostrar l'afectivitat segons la pròpia orientació sexual?
12. Per què els costa tant a les protagonistes sortir del lavabo?

MA VIE EN ROSE (MI VIDA EN ROSA)

Qüestionari 3:

1. És feliç en Ludovic? Quan se sent més feliç?
2. Com viu Ludovic el qüestionament de la seva identitat de gènere? Té suport familiar? I social? I a l'escola?
3. Perquè li costa tant acceptar a la família que el seu fill petit és una nena?
4. Com se sent a l'escola? Està integrat?
5. Què li provoca la pressió familiar, escolar i social?
6. És un malalt en Ludovic? La psicologia el pot ajudar?
7. És Ludovic el culpable d'espantllar la vida de la seva família (canvi de casa, perdre amistats familiars, pèrdua del lloc de treball, etc.)?
8. La societat accepta la transsexualitat? Quines creus que són les causes del rebuig que pateixen les persones transsexuals?
9. El millor en aquests casos és negar i reprimir el que en Ludovic sent i esperar a quan sigui adult? Per què?
10. Que ajudaria en Ludovic a viure més tranquil? Què hauria de canviar a la família? I a l'escola?
11. Hauríem de deixar somiar "la vida en rosa" a Ludovic o a qualsevol altre nen o nena?
12. Coneixem algun infant o adolescent proper que pugui estar en la mateixa situació? Com ho viu?
13. Al final de la pel·lícula la mare diu "passi el que passi seràs el meu fill". Què n'opines?

BEAUTIFUL THING

Qüestionari: 4:

1. Com creus que pot ser un company de classe de la teva filla/fill que sigui gai?
2. Quins aspecte s t'han cridat més l'atenció de la pel·lícula?
3. Un cop vista la pel·lícula, coincideix la descripció que has fet a la pregunta 1 amb la manera de ser o de fer dels protagonistes de la pel·lícula?
4. Creus que l'actitud de la família de l'Steve influeix en la seva negativa a acceptar l'atracció que sent per en Jamie? Per què?
5. Quins problemes té en Jamie com a gai? Enumera'ls i fes-ne una valoració crítica.
6. Com reacciona la mare d'en Jamie quan s'assabenta que el seu fill és gai? És una reacció freqüent entre pares i mares de gais i lesbianes?
7. Com reaccionaries tu si el teu fill fos gai o la teva filla fos lesbiana?
8. Creus que és habitual entre companys d'escola la discriminació i/o humiliació respecte dels nois i noies que es comporten de forma diferent que la majoria (a l'exemple de la pel·lícula, si són homosexuals)?
9. Què et sembla la forma d'actuar d'en Jamie? Creus que a la nostra escola tindria els mateixos problemes? Per què?
10. Com reaccionen els familiars directes dels dos protagonistes?
11. Tens amics o coneguts gais o lesbianes?
12. En cas afirmatiu, com has encaixat la seva orientació sexual?
13. Com reaccionaries si sabessis que algun professor/a, pare o mare de l'escola és homosexual?

BEAUTIFUL BOXER

Qüestionari: 5:

1. Com reacciona la mare de Nong Toom quan el veu ballar vestit de dona durant el sopar? I el pare?
2. Quin consell li dóna la seva mare quan el germà petit li pega? Que preocupa a la mare? I què preocupa al pare?
3. Per quines raons decideix dedicar-se a la boxa: afirmació de la masculinitat, defensa pròpia, diners?
4. Per què li permeten que es maquilli al ring? El volen convertir en un nino de fira?
5. Quina és la reacció de la gent davant la seva presència al ring maquillat?
6. Què diferencia un home i una dona? Com s'aplica això al combat entre Nong Toom i la boxejadora japonesa?
7. Quina és l'orientació sexual de la protagonista? Quina relació manté amb l'amic amb qui dina abans del combat? I amb la fan japonesa que vol anar-se'n al llit amb ella?
8. Quina actitud adopta el pare en el moment de signar el consentiment per l'operació?

TÍTOLS PUBLICATS EN AQUESTA COL·LECCIÓ

- Introducció a la diversitat afectiva i sexual
- Educació en el lleure
- Tutoria (2n Cicle d'ESO)
- Treball amb famílies (Guia per al professorat)
- Història antiga i medieval (Batxillerat)
- Història moderna i contemporània (Batxillerat)

Col·lecció creada per:



Amb el suport de:



inclou
Gais i lesbianes en
l'educació

Introducció
a la diversitat
afectiva
i sexual

ELS QUADERNS DE L'INCLOU 0

Materials per al treball de la diversitat afectiva i sexual

Autors: José Pedro Martínez Carrasco, amb la col·laboració de Juan Antonio Ferriz Papí, Nat Pujol Cremades, José Ramón Samper i Ángeles Simonis Sanpedro (Área de Educación de DecideT, Asociación de Gays, lesbianas, bisexuales y transexuales de Alicante)

Traducció i adaptació: Iñaki Tofiño Quesada

Disseny: www.belhamdisseny.com

Maquetació: Atemps, SCCL – fonte@atempms.info

DECLARACIÓ DE DRETS DELS ESTUDIANTS LGBTQ (LESBIANES, GAIS, BISEXUALS, TRANSSEXUALS I QUE ES QÜESTIONEN LA SEVA SEXUALITAT)

Dret a rebre informació exacta i adequada sobre l'orientació sexual en els llibres de text i en altres materials educatius.

Dret a rebre informació imparcial sobre les contribucions que han produït tot al llarg de la història les lesbianes, gais, bisexuals i transgènere en totes les àrees del coneixement, entre les quals destaquen l'art, la literatura, la ciència, els esports, la història i les ciències socials.

Dret a tenir models positius, tant en persona com en el currículum; dret a una informació exacta sobre si mateixos/es, sense prejudicis, formulada per adults preparats que no tan sols informin als i les estudiants lgbtq sinó que els/les recolzin.

Dret a assistir a l'escola sense haver de patir violència verbal o física, de manera que l'educació i no la supervivència sigui la prioritat dels estudiants.

Dret d'assistir a escoles on el respecte i la dignitat de tots els i les estudiants, inclosos els/les estudiants lgbtq sigui una de les prioritats formulades per la inspecció educativa, recolzada per les autoritats locals i nacionals d'educació i que s'apliqui i es faci complir per la inspecció, la direcció dels centres i el professorat a l'aula.

Dret a formar part de tots els programes de recolzament que existeixen per a ajudar adolescents a superar les dificultats de l'adolescència.

Dret a tenir legisladors que garanteixin els seus drets constitucionals i lluitin per ells, en lloc de legisladors que reforcin l'odi i els prejudicis.

Dret a una educació lliure d'homofòbia i de discriminació.

Scott Bidstrup

(traducció al català d'Iñaki Tofiño).

Basat en un document adaptat per GLAAD/SFBA's Project 21 a partir de documents de Project 10 (Los Angeles Unified School District) i del document «Teaching and Counseling Gay & Lesbian Students Action Sheet» de la National Education Association (EE.UU.).

ASPECTES METODOLÒGICS I PROCEDIMENTALS

1. INTRODUCCIÓ

1.1 Títol: Adolescència i diversitat afectiva i sexual

1.2 Àrea: Matèria transversal, no específica de cap àrea

1.3 Nucli: Educació afectiva i sexual

1.4 Tema: Sexualitat i afectivitat

1.5 Temps estimat:

A causa de la diferència entre els objectius i edats als quals està dedicada aquesta guia, la temporalització d'aquesta unitat didàctica variarà segons les necessitats, interessos i motivacions de l'alumnat. És per això que és fonamental el treball de correcció de l'activitat d'avaluació inicial que ens marcarà quines de les activitats aquí exposades són les més adequades. No oblidem que hi ha activitats interessants per a l'alumnat de Batxillerat però no per a Tercer d'ESO. D'aquesta forma, la durada d'aquesta unitat didàctica podrà variar segons el grau de profunditat que el propi alumnat requereixi.

1.6 Alumnat al qual es dirigeix:

En especial, alumnat de Tercer i Quart d'Educació Secundària Obligatòria (ESO), encara que algunes activitats també estan pensades per a Batxillerat i Formació Professional Específica de Grau Mig.

En aquests nivells, els/les alumnes estan en una etapa molt important de la seva vida no només des del punt de vista cognitiu sinó en el desenvolupament de la seva personalitat. La vivència de la sexualitat i l'afectivitat es converteix en aquestes edats en un punt bàsic en el desenvolupament futur de la seva personalitat. De per sí ja és una etapa difícil per a l'alumne/a i molt més si ha d'afrontar el

descobriment i reconeixement personal d'orientacions afectives/ sexuals que són ignorades per l'escola i fins i tot objecte de burles, insults... com són l'homosexualitat, la bisexualitat o la transsexualitat.

L'alumne que comença a ser conscient que l'orientació del seu desig no coincideix amb l'establerta per defecte per la societat actual pot viure diferents situacions que poden danyar el seu desenvolupament personal: sentir-se ignorat, estrany, aïllat, confús, al no existir models positius en la societat o en l'institut; ser objecte de burles o de violència física per part dels seus propis companys o fins i tot del personal docent; pensar que la seva situació és única o fins i tot antinatural al no conèixer altres possibles opcions o formes de viure la seva sexualitat i afectivitat. Curiosament un dels objectius bàsics del sistema educatiu és la sociabilització de l'individu en el món que l'envolta en igualtat d'oportunitats i drets. No obstant això, tot exposat el que hem exposat fins ara pot originar justament el contrari: aïllament de l'alumne/a i una falsa incorporació a la societat actual plena de prejudicis.

Aquesta unitat didàctica no només pretén oferir una possible resposta a aquest(e)s alumnes sinó també a mostrar a l'alumnat heterosexual la validesa i dignitat de qual-sevol forma de viure la sexualitat i l'afectivitat.

1.7 Metodologia:

Consideracions metodològiques

La presència de continguts actitudinals implica una dinàmica basada en la reflexió, el debat, la confrontació cognitiva d'idees i per descomptat l'eliminació d'idees prèvies negatives que la societat i els mitjans de comunicació han anat desenvolupant.

És per tant molt important l'adequat desenvolupament dels continguts procedimentals per a l'adquisició dels objectius plantejats inicialment. Per a això és imprescindible que tot

el treball es realitzi fomentant un clima de participació respectuosa i activa per part dels alumnes. Així l'aplicació de la unitat didàctica ha de basar-se no en una mera exposició de continguts conceptuals sinó en un procés d'ensenyament/aprenentatge basat en la identificació d'idees prèvies i la construcció de continguts d'una forma significativa.

La present unitat didàctica està articulada en una sèrie d'activitats (10 en total) on es van desenvolupant els diferents continguts a tractar.

Per facilitar la comprensió dels continguts aquest material didàctic compta amb un marc teòric on el/la docent trobarà explicats els diferents aspectes a tractar. En cadascuns dels apartats de dit marc s'assenyalen les activitats concretes que han de desenvolupar-se en cada cas.

Espais i distribució per grups

Aquestes activitats es realitzaran en la pròpia aula amb un grup classe (25-30 alumnes com a màxim per garantir la major participació possible). La distribució per grups es podrà realitzar en l'ordre habitual de les taules en l'aula encara que és preferible en forma d'U per afavorir la implicació dels/de les alumnes.

Es recomana que per a cada activitat l'alumne/a faci un treball individual (omplint les respostes a les diferents activitats) per passar posteriorment a una exposició pública on expressi les seves opinions i poder així generar un debat entre els/les alumnes. D'aquesta forma es pretén generar una confrontació cognitiva que enriqueixi i maduri les seves opinions.

1.8 Avaluació:

Se seguirà una metodologia constructivista basada en els coneixements previs dels alumnes.

1.9 Materials i recursos didàctics:

Quadern d'activitats.
Pissarra i guix.

2. OBJECTIUS

1. Entendre la vivència de la sexualitat com una opció personal i en conseqüència respectar les diversitat afectiva i sexual
2. Comprendre que la vivència de la sexualitat i l'afectivitat és àmplia i plena de matisos tots perfectament respectables.
3. Conèixer que l'homosexualitat i la bisexualitat són altres formes de viure la sexualitat humana.
4. Fomentar el respecte cap a tot tipus de persones, independentment de la seva orientació sexual/afectiva o de la seva identitat de gènere.
5. Eliminar tabús, tòpics, prejudicis, informacions incorrectes i models socials poc o gens respectuosos cap a les persones lgbtq (lesbianes, gais, bisexuals, transsexuals o que es qüestionen la seva sexualitat).
6. Proposar models socials i familiars diversos com una part més de la riquesa de l'ésser humà.

3. VERTEBRACIÓ DE LA UNITAT

El present material didàctic està constituït per quatre elements bàsics:

- Aspectes metodològics i procedimentals: S'hi inclouen els diferents elements que permeten el desenvolupament d'aquests materials (objectius, continguts, metodologia i avaluació).
- Marc Teòric: Aquí s'expliquen diferents conceptes que permeten al/a la professor/a estudiar, analitzar i comprendre el centre d'interès d'aquests materials. Igualment s'assenyalen per a cada concepte a estudiar quines activitats han de realitzar-se.
- Bibliografia: S'assenyalen diferents materials, com ara llibres, revistes, assaigs, pel·lícules, adreces de correus electrònics... on el/la professor/a pot buscar més informació.

- Quadern d'activitats: Aquí s'inclouen les activitats que es poden proposar a l'alumnat, en format fotocopiable per facilitar-ne l'ús i la distribució.

Per a utilitzar aquests materials didàctics correctament s'han de llegir primer el marc teòric, on el/la professor/a podrà triar quins aspectes i activitats considera més interessants. Recordem que aquestes activitats estan convenientment explicades en el Quadern d'Activitats.

4. CONTINGUTS

4.1 Continguts conceptuals

1. Concepte d'homosexualitat, heterosexualitat, lesbianisme i transsexualitat.
2. Ampliació del concepte d'homosexualitat en el seu vessant afectiu i social.
3. Diferenciació entre identitat de gènere i orientació sexual.
4. Models positius de personatges històrics gais i lesbianes al llarg de la història.
5. Breu referència a la situació actual del col·lectiu lgbt al nostre país i al món.

4.2 Continguts procedimentals

1. Relació i diferenciació de diferents conceptes: homosexualitat, gais, lesbianes, transsexualitat masculina, transsexualitat femenina, transvestisme, bisexualitat, homofòbia...
2. Interpretació d'enquestes com mètode d'assumpció de rols.
3. Identificació de diferents personatges històrics gais i lesbianes i la seva aportació a la ciència, la literatura, les arts, etc.
4. Interpretació i anàlisi de diferents lectures en relació a l'homosexualitat.
5. Participació en debats i pluja d'idees de forma respectuosa i que fomenti la participació.
6. Identificació i breu anàlisi dels diferents models que els mitjans de comunicació desenvolupen entorn del col·lectiu lgbt.

4.3 Continguts actitudinals

1. Foment d'actituds respectuoses cap a qualsevol persona independentment de la seva orientació sexual.
2. Enriquiment de la pluralitat en la concepció de la vivència de la sexualitat i afectivitat en l'adolescent.
3. Reconeixement d'altres realitats i formes de pensar.
4. Foment de postures crítiques cap a actituds homòfobes.
5. Crítica cap als diferents models i rols que apareixen en els mitjans de comunicació en relació a l'homosexualitat i la transsexualitat.

4.4 Continguts transversals

1. Educació sexual: es pretén fomentar la riquesa de la vivència de l'experiència sexual i afectiva de l'ésser humà.
2. Educació per la pau: pretenem eliminar prejudicis, pors i fòbies cap a les persones homosexuals, bisexuals i transsexuals per intentar construir una societat basada en el respecte i la tolerància.
3. Educació moral i cívica: el respecte i la tolerància cap a tot tipus de grups minoritaris d'una societat és la base d'un Estat democràtic. Per aquest motiu, aquesta unitat persegueix igualment la consecució d'objectius didàctics relacionats amb l'educació moral i cívica.
4. Educació per a la igualtat de sexes: si els gais ja estan discriminats en la nostra societat, pitjor és la situació de les lesbianes. Són discriminades pel fet de ser homosexuals i pel fet de ser dones. És per això que l'educació per a la igualtat de sexes juga també un paper molt important en aquesta unitat didàctica.

5 i 6. SEQÜÈNCIES CONCRETES I ACTIVITATS

Hem fet una doble classificació de les activitats per facilitar la seva integració en el desenvolupament de la unitat didàctica:

a) Classificació didàctica:

- Activitats d'identificació d'idees prèvies. Aquesta activitat inicial servirà perquè el/la professor/a determini quin és el grau de coneixement inicial dels alumnes sobre el tema. Aquest qüestionari s'hauria de passar alguns dies abans de l'inici de l'aplicació de la unitat didàctica per poder estudiar la resposta dels/de les alumnes i a partir d'això poder planificar adequadament el seu desenvolupament. ACTIVITAT 1.
- Activitats de presentació de continguts. Aquestes activitats pretenen fer una introducció als diferents continguts que posteriorment es van a desenvolupar i permeten a l'alumnat «anar entrant en matèria». ACTIVITAT 2.
- Activitats de desenvolupament de continguts. En elles ens anem endinsant en el desenvolupament dels continguts a tractar. ACTIVITATS 6, 7, 8 i 9.
- Activitats de reforç i ampliació. La realització d'aquestes activitats pretén emfatitzar els continguts adquirits anteriorment. D'aquesta forma volem atendre a la diversitat cognitiva de l'alumnat: hi ha activitats que reforcen allò que ja s'ha tractat i d'altres que ho amplien. Així s'atén aquelles persones que no hagin adquirit els coneixements ja treballats i es permet a la resta anar adquirint nous conceptes. ACTIVITATS 3, 4 i 5.
- Activitat d'avaluació. Finalment es procedirà a una activitat en forma de petit qüestionari anònim per conèixer si les idees prèvies de l'alumnat han sofert modificacions. Es pretén conèixer no només el grau de coneixements conceptuals adquirits sinó també la variació actitudinal que s'hagi pogut produir. ACTIVITAT 10.

b) Classificació en funció dels objectius.

Igualment hem classificat aquestes mateixes activitats en funció dels objectius que hem pretès arribar a:

- Conceptualització. Aquestes activitats pretenen definir conceptes i idees bàsiques per entendre els continguts a desenvolupar. ACTIVITATS 1, 7, 8, 9 i 10.
- Sensibilització. La comprensió de la problemàtica associada a l'homosexualitat no passa només per conèixer els conceptes bàsics sinó per apreciar les dificultats que les persones homosexuals, lesbianes i transsexuals en general, i els/les adolescents en particular, han de passar. Amb aquestes activitats es pretén que l'alumnat es «faci una idea» de tot el dolor, frustració i marginació que aquest col·lectiu segueix patint per la mesquinesa d'alguns sectors de la societat. ACTIVITATS 2, 3, 4, 5 i 6.

Finalment indicarem que cadascuna de les activitats proposades ve dissenyada en forma de fitxa on s'assenyalen els següents elements per a facilitar la seva realització:

- Número i nom de l'activitat.
- Tipus d'activitat.
- Objectius didàctics.
- Metodologia a seguir: recursos, distribució de l'alumnat (individual, petit grup, grup de discussió, grup classe, gran grup), alumnes als quals va dirigit (nivell i etapa).
- Descripció de l'activitat: s'indica quins passos s'han de seguir per dur a terme l'activitat.

7. AVALUACIÓ

7.1 Consideracions prèvies

L'avaluació constitueix un element fonamental del procés d'ensenyament/aprenentatge i

actua com un mecanisme de retroalimentació on la informació rebuda modela aquest procés. L'avaluació ens aporta dades no només sobre el grau de consecució dels objectius plantejats inicialment a l'alumnat (avaluació del procés d'aprenentatge) sinó també sobre el fet que l'aplicació de la unitat didàctica pugui necessitar correccions o modificacions (avaluació del procés d'ensenyament).

7.2 Avaluació del procés d'aprenentatge

No ha de basar-se en una simple qualificació del grau d'adquisició dels continguts sinó en l'estudi de la consecució per part de l'alumnat dels objectius inicialment proposats. Aquesta avaluació es pot estructurar en l'observació detallada de la participació dels/de les alumnes i en la resposta a un qüestionari d'avaluació final. Els criteris d'avaluació giraran entorn de les següents premisses:

1. Comprensió de la vivència de la sexualitat com una opció personal.
2. Respecte cap a totes les persones, independentment de la seva orientació sexual/afectiva o de la seva identitat de gènere.
3. Necessitat de fomentar la creació d'una societat lliure de prejudicis, models socials inadequats i desinformacions sobre la realitat homosexual i transsexual.
4. Conceptes d'homosexualitat, heterosexualitat, lesbianisme, transsexualitat i homofòbia.
5. Foment d'actituds crítiques cap a postures homofòbiques.

7.3 Avaluació del procés d'ensenyament

Encara que aquesta no és la primera aproximació que es fa al tema de la diversitat afectiva i sexual en els centres d'ensenyament secundari, la veritat és que hi ha ben pocs estudis o treballs previs. És per això que aquest material ha de restar obert a futures

modificacions en funció de les necessitats, els interessos i les motivacions de l'alumnat. D'aquesta forma tant les activitats d'avaluació inicial (activitat I) com final (activitat IO) són eines fonamentals per a determinar el grau de consecució dels objectius didàctics proposats inicialment. Igualment ens servirà per determinar quins continguts mereixen ser treballats més intensament o potser d'altres formes. També ens donarà informació per determinar quins altres continguts falten i com es podrien treballar. No podem oblidar l'observació directa de les reaccions i opinions de l'alumnat en classe, que fora convenient que es recollissin en un quadern o diari de classe. El posterior estudi de les informacions recollides en aquests dos instruments d'avaluació del procés d'ensenyament (activitats I i IO i diari de classe) ens haurien d'ajudar a reflexionar per canviar les activitats, modificar-les, eliminar algunes o crear altres així com per canviar qualsevol dels elements d'aquesta unitat (objectius, continguts, metodologia i avaluació).

8. BIBLIOGRAFIA I RECURSOS

8.1 Documents de caràcter introductoris

INCLOU, gais i lesbianes en l'educació. *Gent com tu? Adolescència i diversitat sexual*. Barcelona: Viena, 2004

CASTER, Wendy. *Manual de sexo lésbico*. Henar Conde (traductora). Barcelona: Laertes, 1996.

DRILL, Esther; McDONALD, Heather; ODES, Rebecca. *¡Descúbrete! Una nueva visión del cuerpo, la mente y la vida de las chicas*. Laura Manera (traductora). Barcelona: Ediciones B, 2000.

En clave gay: todo lo que deberíamos saber. Barcelona: Egales, 2001.

MIRA, Alberto. *Para entendernos. Diccionario de cultura homosexual, gay y lesbica.* Barcelona: Llibres de l'Índex, 1999.

QUILES, Jennifer. *Más que amigas.* Barcelona: Plaza & Janés, 2002.

RUSSELL, Paul. *100 gays. Una lista ordenada de los gays y las lesbianas más influyentes del pasado y del presente.*

Alejandra Devoto (traductora). Barcelona: Juventud, 1997.

TODÓ, Lluís Maria. *Carta a un adolescent gai.* Barcelona: Columna, 2002.

VIÑUALES, Olga. *Identidades lésbicas. Discursos y prácticas.* Barcelona: Bellaterra, 2000.

8.2 Literatura infantil

BOESCHE, Susanne. *La Martona viu amb l'Eric i en Martí.*

Wladimir Padrós (traductor). Barcelona: Institut Lambda, 1986.

NEWMAN, Leslie. *Paula tiene dos mamás.* Barcelona: Bellaterra, 2003.

RECIO, Carles. *El príncep enamorat.* Barcelona: Llibres de l'Índex, 2001.

SOODEEN, Vanessa. *Les meves mames.* Meritxell Tenia (traductora). Barcelona: Mairi, 2004.

8.3 Literatura juvenil

AROLD, Marliese. *Sandra ama a Meike.* Núria Santos (traductora). Santa Marta de Tormes: Lóquez, 1997.

BAILY, Jaime. *No se lo digas a nadie.* Barcelona: Seix Barral, 1999.

BROWN, Rita Mae. *Frutos de rubí.* Jorge Binaghi (traductor). Madrid: Horas y Horas, 1995.

CELA, Jaume. *La crida del mar.* Barcelona: La Galera, 1996.

GÓMEZ OJEA, Carmen. *Nunca soñé contigo.* Santa Marta de Tormes: Lóquez, 2000.

LEAVITT, David. *El llenguatge perdut de les grues.* Lluís Comes (traductor). Barcelona: Columna, 1987.

MOLL, Sònia. *L'últim estrip d'aire.* Barcelona: Cruilla, 1998.

RIERA, Carme. *Te deix, amor, la mar com a penyora.* Barcelona: Columna, 1998.

SCHIMEL, Lawrence (editor). *Ells s'estimen. Poemes d'amor entre homes.*

Dolors Udina (traductora); Jaume Creus (traductor); Víctor Planxat (traductor). Barcelona: Llibres de l'Índex, 1999.

TODÓ, Lluís Maria. *Isaac i els dubtes.* Barcelona: La Magrana, 2003.

TODÓ, Lluís Maria. *El cant dels adéus.* Barcelona: Columna, 2001.

UHLMAN, Fred. *L'amic retrobat.* Dolors Udina (traductora). Barcelona: Columna, 2002.

UHLMAN, Fred. *L'ànima valenta.* Dolors Udina (traductora). Barcelona: Columna, 1999.

WARREN, Patricia Nell. *El corredor de fondo.* Montserrat Triviño (traductora). Barcelona: Egales, 2002.

WHITE, Edmund. *La història particular d'un noi.* Carme Geronès (traductora). Barcelona: Destino, 1982.

8.4 Autoacceptació. Relats personals

GENERELO, Jesús; RÍOS, Marcos. *Mi primera vez: 100 historias de amor y erotismo entre hombres.*

Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 2003.

GIMENO, Beatriz. *Primeras caricias: 50 mujeres cuentan su primera experiencia con una mujer.*

Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 2002.

LLOPART, Alfonso. *Salir del armario.*

Madrid: Temas de hoy, 2000.

SANDERSON, Terry. *¿Entiendes o qué?*

David Vázquez (traductor). Barcelona: Grijalbo, 2001.

SORIANO, Sonia. *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo.*

Salamanca: Amarú, 1999.

8.5 Família

ASSOCIACIÓ DE PARES I MARES DE GAIS I LESBIANES;

GRUP JOVE DE LA CGL. *Com dir-ho als pares.*

Barcelona: Coordinadora Gai Lesbiana.

HERDT, Gilbert; KOFF, Bruce. *Gestión familiar de la homosexualidad.*

Víctor Pozanco (traductor). Barcelona: Bellaterra, 2002.

RIESENFELD, Rinna. *Papá, mamá, soy gay.*

México: Grijalbo, 2000.

8.6 Història

BOSWELL, John. *Cristianismo, tolerancia social y homosexualidad.*

Marco Aurelio Galmarini (traductor). Barcelona: El Aleph, 1998.

FERNANDEZ, Dominique. *El rapto de Ganimedes.*

Beatriz Ibarra (traductora). Madrid: Tecnos, 1992.

FLUVIÀ, Armand de. *El moviment gai a la clandestinitat del franquisme (1970-1975).*

Barcelona: Laertes, 2003.

HADLEIGH, Boze. *Las películas de gays y lesbianas: estrellas, directores, personajes y críticos.*

Núria Pujols (traductora). Barcelona: Paidós, 1996.

MONDIMORE, Francis Mark. *Una historia natural de la homosexualidad.*

Mireille Jaumà (traductora). Barcelona: Paidós, 1998.

PETIT, Jordi. *25 años más. Una perspectiva sobre el pasado, el presente y el futuro del movimiento de glbt.*

Barcelona: Icària, 2003.

SANFELIU, Luz. *Juego de damas: aproximación histórica al homoerotismo femenino.*

Málaga: Universidad de Málaga, 1996.

SASLOW, James M. *Ganimedes en el Renacimiento: homosexualidad en el arte y sociedad.*

Belén Fortea (traductora). Hondarribia: Nerea, 1989.

SÉEL, Pierre; LE BITOUX, Jean. *Pierre Séel, deportado homosexual.*

José Miguel Marcén (traductor). Barcelona: Bellaterra, 2001.

8.7 Societat

ALIAGA, Juan Vicente; CORTÉS, José Miguel. *Identidad y diferencia: sobre la cultura gay en España.*

Barcelona: Egales, 1997.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia.*

Barcelona: Bellaterra, 2001.

ERIBON, Didier. *Identidades*. José Miguel Marcén (traductor). Barcelona: Bellaterra, 2000.

ERIBON, Didier. *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Jaime Zulaika (traductor). Barcelona: Anagrama, 2001.

GUASCH, Òscar (coordinador). *Sociologia de la sexualitat*. Barcelona: Pòrtic, 2002.

SULLIVAN, Andrew. *Prácticamente normal: una argumentación sobre la homosexualidad*. Alejandro Palomas (traductor). Barcelona: Alba, 1999.

VIÑUALES, Olga. *Lesbofobia*. Barcelona: Bellaterra, 2002.

8.8 Educació, recursos didàctics

ALONSO, Julián; BURGOS, Valentín; GONZÁLEZ, José Manuel; MONTENEGRO, Manuel. *El respeto a la diferencia por orientación sexual : homosexualidad y lesbianismo en el aula*. Oviedo: Xente Gai Astur, 2002.

CGL. *25 qüestions sobre l'orientació sexual*. Barcelona: Coordinadora Gai Lesbiana, 2000.

COGAM. *La orientación sexual y el sistema educativo español*. Madrid: Colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales de Madrid.

CRUZ, Carlos de la. *Guía para trabajar en el tiempo libre la diversidad de orientación sexual*. Madrid: Consejo de la Juventud de España, 2001.

JENNINGS, Kevin (editor). *One Teacher in Ten: Gay and Lesbian Educators Tell Their Stories*. Los Angeles: Alyson Publications, 1994.

VV. AA. *Els quaderns de l'Inclou. Materials per al treball de la diversitat afectiva i sexual*. Barcelona: Inclou, 2005.

It's Elementary. És fonamental: parlar de l'homosexualitat a l'escola [vídeo]. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (video serveis de cultura popular), 2001.

Nessuno uguale: adolescenti e omosessualità [vídeo].

Milà: Associazione genitori, parenti e amici di omosessuali.

8.9 Algunes pel·lícules per a adolescents

Beautiful thing (Hettie MacDonald, 1996): història de dos nois adolescents de classe obrera a un barri de Londres, que s'enamoren.

Fucking Åmål (Lukas Moodysson, 1999): història d'amor entre dues noies adolescents que viuen a un poble suec anomenat Åmål.

Mi vida rosa (Alain Berliner, 1997): què passa quan un nen francès de classe mitjana-alta té claríssim que és una nena?

Són 3 pel·lícules fresques, especialment la darrera, i amb molt sentit de l'humor, que fan reflexionar sobre els prejudicis, les pors i dificultats d'acceptació de la diferència.

Kràmpack (Cesc Gay, 2000): descobriment de l'amor i el sexe per part de dos amics de 15 anys que passen un estiu a la costa catalana.

Get Real (Simon Shore, 1998): enamorament d'un adolescent obertament gai i un altre d'armaritzat en un col·legi anglès.

Billy Elliot (Stephen Daldry, 2000): un nen de família obrera anglesa vol ser ballarí. Confrontació amb les expectatives dels pares i controvèrsia respecte els rols de gènere.

Stonewall (Nigel Finch, 1995): història de la revolta de Stonewall, l'any 1969 a Nova York,

considerada l'inici de la reivindicació de drets de lesbianes, gais, transsexuals i bisexuals.

9. ASSOCIACIONS I COL·LECTIUS

INCLOU: gais i lesbianes en l'educació

www.inclou.org
info@inclou.org

DECIDET, Asociación de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales de Alicante

www.decidet.org

COORDINADORA GAI-LESBIANA

900 601 601 (tot l'any de 18:00 a 22:00)

www.cogailes.org
e-ros@cogailes.org

Servei d'informació (EAGLE, Col·lectiu d'Igt de Lleida)

Rambla Ferran 22, 3r, 2a

25007-Lleida

973 231609

eagle@lleida.org

H20, gais i lesbianes del Camp de Tarragona

www.h2oweb.org

ACORD (Assessorament, Counselling, Orientació i Recursos per a Lesbianes)

acord@yahoo.es

93 296 69 25

Aula de la dona (Casal de cultura)

Nemesi Valls, 35 2n pis

08210-Barberà del Vallès

93 729 71 71 ext. 221

Servei d'orientació i ajuda a dones lesbianes

Servei de promoció de la dona

(Ajuntament de Terrassa)

Nou de Sant Pere, 36

08221-Terrassa

93 785 02 29

casa.galeria@terrassa.org

Col·lectiu Lambda de València

www.colectivolambda.com

Fundación Triángulo

www.fundaciontriangulo.es

COGAM - Educación

www.cogam.org/educacion

Amnistia Internacional

Pàgina web d'Amnistia Internacional sobre grups sexuals minoritaris.

www.es.amnesty.org/temas/minorias

FELGT (Federación Estatal de Lesbianas y Gays)

Des d'aquí es pot accedir a moltes associacions de tot l'Estat espanyol.

www.felgt.org

MARC TEÒRIC

En aquest apartat farem una breu aproximació teòrica al tema de la diversitat afectiva i sexual. També donarem les instruccions i consells per desenvolupar les diferents activitats que es proposen als/a les alumnes.

Què és l'homosexualitat?

És l'orientació afectiva i sexual d'una persona cap a altres del seu mateix sexe/gènere. En el cas del sexe masculí parlem de «gais» i en el de les dones, de «lesbianes». Si l'atracció fora cap a persones d'ambdós sexes, aquesta persona (sigui dona o home) seria «bisexual». Cal insistir que l'homosexualitat, malgrat el seu nom, no fa referència exclusivament a qüestions sexuals sinó també a afectes i sentiments. D'aquí, per exemple, que aquesta unitat didàctica faci referència al concepte de «diversitat afectiva i sexual» per remarcar l'amplitud de l'homosexualitat com a part integral d'una persona que va més enllà d'allò que és purament sexual.

No s'ha de confondre l'homosexualitat amb la transsexualitat, el transvestisme o el transformisme. Una persona transsexual és aquella persona que té un cos físic (**sexe**) que no coincideix amb la seva **identitat de gènere**. Per la seva banda, un transformista és la persona que realitza espectacles en els quals vesteix amb robes que socialment s'assignen a l'altre gènere (**rol de gènere**). Una persona transvestida gaudeix vestint-se amb robes d'un gènere que no és el seu. Cal indicar que ser transsexual, transvestit o transformista no té res a veure amb **l'orientació afectiva i sexual** de la persona.

S'ha intentat buscar raons per a explicar l'origen de l'homosexualitat i la bisexualitat: psicològiques, endocrinològiques, genètiques, ambientals... o una barreja de totes, però cap no està comprovada. El que és clar és que l'orientació sexual no és cap desajustament o malaltia mental. Per a la persona homosexual, la seva orientació és natural i

no modificable de la mateixa manera que ho és per a una persona heterosexual. És a dir, «obligar» a una persona homosexual a canviar la seva forma d'ésser va en contra de la seva naturalesa i podria comportar greus problemes de salut. Recordem que fins a fa uns anys es considerava l'homosexualitat com una malaltia i fins i tot es van engegar processos de «curació» que arribaven a utilitzar electroshocks.

Ser gai o lesbiana és quelcom involuntari, no triat. Se sol descobrir en durant la preadolescència i en l'adolescència, encara que hi ha persones que ho descobreixen més endavant. De tota manera cal dir que sol ser un procés de descobriment en etapes i no totes les persones desenvolupen una identitat total homosexual i bisexual.

ACTIVITATS 1, 2, 9 i 10

Diferències entre sexe, identitat de gènere, orientació afectiva i sexual i rol de gènere.

Sexe. Ens referim als genitals externs i interns d'una persona. En el cas dels nois, el penis, els testicles i la resta de l'aparell reproductor masculí (aleshores parlem de barons). En el cas de les noies, la vulva, l'úter, la vagina i la resta de l'aparell reproductor femení (femelles).

Identitat de gènere. Sentiment íntim i profund de pertinença a un gènere en concret. Es pot ser home o dona independentment del sexe que un tingui en néixer: és a dir, una persona amb testicles i penis pot saber-se i sentir-se dona o bé una persona amb aparell reproductor femení pot saber-se i sentir-se home. En aquest cas, quan la identitat de gènere no coincideix amb el sexe es parla d'una persona transsexual.

Orientació afectiva i sexual. Orientació del desig i l'afectivitat, que pot ser de diferents tipus:

- Homosexual. Si l'afectivitat de la persona es dirigeix a persones del mateix sexe/gènere.

- b) Heterosexual. Si aquesta afectivitat està dirigida a persones de l'altre sexe/gènere.
- c) Bisexualitat. L'afectivitat està dirigida a persones d'ambdós sexes/gèneres (encara que no necessàriament alhora).

Rol de gènere. Conjunt d'usos, maneres i comportaments associats culturalment a un o altre sexe. Es pot parlar de masculinitat i feminitat. En la nostra societat, on el masculí segueix dominant, es veuen com masculines o femenines determinades professions o formes de vestir.

Cadascun dels aspectes anteriors són totalment independents, encara que en una majoria de persones solen apuntar tots ells en la mateixa direcció més o menys. Per exemple: pot donar-se el cas d'una persona nascuda amb genitals de femella que s'identifiqui com a dona (identitat de gènere femenina) però a qui li agradin les noies (orientació sexual homosexual) i el rol de gènere de la qual sigui més aviat masculí (li agradi vestir-se amb pantalons, pèl curt...). Ens trobarem aleshores davant d'una dona lesbiana d'aspecte masculí. Un cas diferent fora el d'una persona nascuda amb genitals masculins, la identitat de gènere de la qual sigui femenina (s'identifica com a dona) i que se senti atreta pels nois (orientació heterosexual). Ens trobem davant d'una dona transsexual heterosexual.

Com es pot veure, hi ha moltes possibilitats, encara que algunes són més comunes que altres.

ACTIVITATS 6, 7 i 8

Què passa amb els adolescents gais, lesbianes, bisexuals i transsexuals?

En els centres de secundària hi ha adolescents homosexuals, bisexuals i transsexuals. Aquesta és una realitat que no es pot negar. Quan descobreixen la seva orientació sexual, molts d'aquests adolescents tendeixen a amagar-la davant dels altres per por a les seves burles, insults o discriminació.

Ja coneixem tots els canvis que els/les nos-

tres alumnes sofreixen en l'adolescència i en la pubertat. Si a això li afegim el descobriment de la seva homosexualitat podem imaginar-nos els seus sentiments de solitud, angoixa i por, ja que avui dia l'homosexualitat segueix sent un tema tabú o fins i tot objecte de burla i rebuig. És per tant necessari generar en els centres i en la realitat que envolta a l'adolescent un clima de confiança que els permeti afermar la seva autoestima i el seu correcte desenvolupament personal en llibertat.

ACTIVITAT 7

Com és un homosexual o un bisexual?

Excepte per la seva orientació afectiva i sexual, no hi ha res que distingeixi un homosexual o un bisexual d'un heterosexual. El fet de tenir «ploma» no és comú en tots els gais i lesbianes ni tampoc exclou d'una determinada orientació sexual. La ploma és un ritual de complicitat i venjança, un codi compartit. No és que es noti que un és gai o lesbiana; és no donar-hi la més mínima importància. L'expressió més coneguda de la ploma és el canvi de gènere, homes gais que parlen en femení de sí mateixos o dels altres, però la ploma és molt més que això. És una manera de parlar i de comportar-se que implica exageració, rebuig de les normes, la construcció d'una imatge teatral que es burla dels estereotips.

No existeixen professions o aficions específiques d'aquest col·lectiu; qualsevol persona pot ser arquitecte, decorador, advocat, professor, electricista... independentment de la seva orientació afectiva i sexual o de la seva identitat de gènere, de la mateixa forma que no existeixen professions específiques per a la dona (en aquest sentit la lluita de la dona per la seva entrada en certes professions ha estat molt positiva). Igualment existeixen persones homosexuals, bisexuals i transsexuals en tots els grups i classes socials, en qualsevol nivell econòmic (n'hi ha a l'atur, amb alt poder adquisitiu, n'hi ha que els costa arribar a final de mes...) o acadèmic. A més, com és

evident, poden viure en qualsevol entorn social (en pobles petits o en grans ciutats)
ACTIVITAT 5

Homofòbia: definició i conseqüències socials.

L'homofòbia és el rebuig, la por irracional o la discriminació cap a les persones homosexuals (gais i lesbianes encara que per a aquest últim cas també existeix el terme «lesbofòbia»). Igualment existeix la «transfòbia», dirigida cap a les persones transsexuals. Tant l'homofòbia com la transfòbia poden generar violència física o verbal, discriminació laboral, social... Aquesta violència pot presentar-se de forma subtil, ja que vivim en una societat on només es fa referència a models heterossexuals i els homosexuals són silenciats o menyspreats.

En l'ambient educatiu aquest silenci i aquest rebuig obliga a molt(e)s alumnes gays, lesbianes i transsexuals a «amagar-se» i a no poder no expressar-se en llibertat. Més aviat pateixen rebuig i burles en molts casos i això pot dificultar el ple desenvolupament de la seva personalitat.

ACTIVITATS 2, 4, 9 i 10.

Transsexualitat.

Especial atenció mereix la transsexualitat. Si l'homosexualitat, generalment, està associada a referents escassament positius, la transsexualitat ve marcada per un gran desconeixement i rebuig i en alguns casos per una marginalitat forçada. Per a entendre més aquest concepte convidem a la lectura del text de l'ACTIVITAT 8.

Homosexualitat i salut.

Els gays, lesbianes, bisexuals i transsexuals, pel fet de ser-ho, no tenen major o menor possibilitat de contraure certes malalties. El cas de la SIDA és el més cridaner perquè sempre s'associa a aquest col·lectiu quan en realitat no existeixen grups de risc sinó pràctiques de risc comunes a tota la població (sigui o no sigui lgbt).

Homosexualitat i legislació.

A Espanya, la Constitució garanteix la igualtat dels/de les ciutadan(e)s i el dret a no ser discriminat independentment de les circumstàncies personals de cadascú. És més, certes lleis com el Codi Penal consideren l'homofòbia com un agreujant en el cas d'agressió. Desgraciadament això no ocorre en tots els països: en alguns Estats és delictes la pràctica de relacions sexuals entre persones del mateix sexe o directament l'homosexualitat (castigada fins i tot amb la pena de mort).
ACTIVITATS 5, 9 i 10.

«Sortir de l'armari».

Amb aquesta expressió s'entén el reconeixement davant terceres persones de la pròpia homosexualitat (amics, família...). S'ha de fer sempre en el moment en el qual la persona ho vulgui fer i davant les persones que consideri adequades. Recordem que ha de ser una decisió lliure, mai imposada, ja que en molts casos pot ser una qüestió delicada. Una persona homosexual no té per què compartir la seva orientació afectiva i sexual amb tothom si ell/ella no vol: sempre ha de ser una opció personal. A més, cal indicar que aquesta «sortida de l'armari» és exclusiva dels homosexuals ja que cap heterosexual ha de passar per aquesta situació; per defecte, se suposa que tothom és heterosexual fins que no es demostrï el contrari. Una presumpció d'heterosexualitat que pot fer molt de mal als adolescents lgbtq.

En el cas de l'adolescent, la qüestió és més complexa per diferents aspectes que desenvolupem en el següent punt.

ACTIVITAT 3.

Adolescents gays, lesbianes i transsexuals en els instituts.

Encara que en el desenvolupament de l'antiga LOGSE s'estableix que a través del currículum de les àrees transversals s'ha establir el respecte cap a la pluralitat de les sexualitats, la veritat és que en els centres educatius gairebé mai no es fan referència positives

sobre l'homosexualitat. I aquestes referències solen basar-se en models inadequats o directament discriminatoris. Això fa que els/les joves adolescents només tinguin com referents directes els socials (on predominin termes com «marieta» o «bollera») o televisius (personatges en general no excessivament adequats). Això obliga a l'adolescent a amagar-se o fingir i per tant patir en silenci la seva solitud i no poder expressar-se en llibertat de por del rebuig.

L'entorn familiar tampoc no ajuda. En general, tenir un fill gai o una filla lesbiana no es considera un fet agradable. Davant aquesta situació un pare sol passar per diverses fases: xoc, negació, sentiment de culpa, expressió de sentiments i presa de decisions (ja sigui d'acceptació o de rebuig). D'aquesta forma, hi ha casos de pares i mares que rebutgen els seus fills per la seva orientació afectiva i sexual i arriben a maltractar-los físicament o psíquicament o a fer-los fora de casa. Això es podria evitar si els pares i mares comprenguessin que ells no han causat l'orientació dels seus fills i que qui realment pateix és el seu fill o filla, que necessita la seva ajuda.

L'adolescent homosexual pràcticament no troba suports d'ajuda en l'àmbit social, escolar i familiar, fet que reforça més la seva solitud i inquietud. És per això que en els centres educatius tant tutors com orientadors haurien d'estar preparats per enfrontar-se a aquestes situacions com una part més del Pla d'Acció Tutorial.

ACTIVITAT 4.

El tractament de la diversitat afectiva i sexual en els centres educatius.


En el currículum de l'ensenyament secundari s'estableixen una sèrie d'àrees transversals que reconeixen alguns valors que la societat democràtica ha acceptat com importants. Així les àrees d'educació sexual, per a la igualtat de sexes, educació per a la pau i l'educació moral i cívica han de ser les eines bàsiques per garantir el respecte cap a totes les orientacions afectives i sexuals i els estils

de vida que puguin generar. És per això que hem de garantir la plena discussió d'aquests temes de forma oberta i respectuosa i eliminar referències homòfobes:

- Reconeixement l'existència d'alumnes lgbtq en les nostres aules.
- Aquest alumnat requereix informació sobre l'homosexualitat que l'ajudi a desenvolupar la seva personalitat en llibertat i de forma respectuosa.
- Aquest alumnat pot requerir suport o ajuda en moments crucials.
- Eliminació de vocabulari, actituds i opinions homòfobes en les nostres classes i en el material escrit (llibres de text, etc.).
- Presentar models socials, familiars, laborals i científics amplis que recullin l'existència de l'homosexualitat. Per exemple, a l'hora de parlar de sexualitat a Tercer d'ESO, que es faci referència directa a l'homosexualitat. O bé intentar presentar models de famílies gais o lesbianes perquè avui en dia la societat ha superat el model de família nuclear.
- Presentar els models anteriorment indicats on l'homosexualitat apareix de forma positiva (grans científics o escriptors han estat homosexuals i això no cal amagar-ho).

Un exemple proper a aquests plantejaments és el de la coeducació i l'eliminació de models sexistes en el sistema educatiu. En els últims anys s'ha fet un gran esforç per a eliminar referències sexistes en els llibres de text i s'han fomentat experiències molt positives per a una major integració de les noies en el sistema educatiu en igualtat de condicions. Per a l'àmbit de la diversitat afectiva i sexual potser aquest camí sigui un referent a seguir.

Aquest marc teòric es basa en materials i conclusions de la publicació «25 qüestions sobre l'orientació sexual», guia docent per a professors i professores elaborada per la Comissió d'Educació de COGAM (versió catalana de la Coordinadora Gai Lesbiana).



Quadern
d'activitats

ACTIVITAT D'IDENTIFICACIÓ D'IDEES PRÈVIES I DE CONCEPTUALITZACIÓ

Objectius: Determinar el grau de coneixement de l'alumnat en relació a la qüestió de la diversitat afectiva i sexual.

Metodologia:

Recursos: Fotocòpia del qüestionari, pissarra i guix.

Distribució del grup: En un primera fase, individual. Posteriorment es farà una posada en comú amb tota la classe.

Segon cicle d'ESO, Batxillerat i FP Grau Mig.

Descripció de l'activitat:

Es tracta d'un qüestionari d'idees prèvies que ens servirà per a extreure quins coneixements inicials posseeix l'alumnat pel que fa a aquest centre d'interès. Aquestes idees inicials ens donaran una important informació sobre com plantejar la unitat didàctica. En principi es passarà el qüestionari als/a les alumnes perquè l'omplin de forma individual. Posteriorment el/la professor/a generarà un debat entre quan s'exposin en públic les respostes. La participació de l'alumnat serà voluntària però seria interessant que tothom participés per fomentar un primer acostament a la qüestió.

AVEURE QUÈ SAPS...

Series capaç de definir els següents conceptes?

Homosexualitat
Heterosexualitat
Gais
Lesbianes
Homofòbia
Transsexual

Respon Veritable o Fals als següents qüestions:

L'homosexualitat és un desajustament psíquic.
Les persones homosexuals gaudeixen dels mateixos drets que qualsevol altra persona.

L'homosexualitat és una forma més de viure la sexualitat i l'afectivitat d'una persona.
L'homosexualitat condiciona les teves aspiracions professionals.
Per què creus que l'homosexualitat és un tema tabú o bé objecte de burles?

**Coneixes alguna persona homosexual?
Si no en coneixes, com te les imagines?**

Sincerament, si el teu millor amic / la teva millor amiga et fa saber que és homosexual com reaccionaries?

- a) m'apartaria d'ell/d'ella perquè no sabia com reaccionar
- b) parlaria amb ell/ella per a saber si necessita ajuda.
- c) parlaria del tema amb el/la tutor(a) o un(a) professor(a).
- d) el seguiria tractant igual.

Quin percentatge de la població creus que és homosexual?

Què creus que et defineix com a home o com a dona? La teva manera d'actuar, les persones que desitges o estimes?

Finalment comenta qualsevol altre aspecte que t'agradaria saber o preguntar. Si vols dóna la teva opinió sobre l'homosexualitat i si hauria de tractar-se en els instituts.

ACTIVITAT DE PRESENTACIÓ DE CONTINGUTS I DE SENSIBILITZACIÓ

Objectius: Conscienciar l'alumnat sobre la quantitat de paraules que existeixen per discriminar o injuriar les persones a causa de la seva orientació sexual i el mal que de vegades les paraules poden causar.

Metodologia:

Recursos: pissarra i guix.

Distribució del grup: Grup classe

Tercer i Quart d'ESO

Descripció de l'activitat:

Pluja d'idees per identificar les idees i conceptes que l'alumnat tingui sobre el tema. El/La professor/a preguntarà a la classe quines paraules o conceptes s'associen a l'homosexualitat i els anirà escrivint en la pissarra. Després preguntarà si a la pissarra hi ha alguna paraula que els molestaria que els diguessin («tortillera», «marieta»...). Aquestes paraules s'aniran esborrant fins que només quedin paraules o conceptes no ofensius. Finalment el professor preguntarà si hi ha alguna paraula que defineixi tothom sense considerar la seva orientació sexual. Pot haver-hi moltes, però n'hi ha una de molt important: «persones».



UNA ENQUESTA ESTRANYA

ACTIVITAT DE REFORÇ I AMPLIACIÓ, SENSIBILITZACIÓ

Objectius:

Fer referència a la situació de marginalitat i exclusió social que segueix sofrint el col·lectiu lgbt, molt especialment durant l'adolescència.

Metodologia:

Recursos: Guia de l'alumne

Distribució del grup: Individual. Posteriorment s'intentarà fomentar un debat entre els alumnes quan aquests expressin les seves respostes en veu alta.

Tercer i Quart d'ESO.

Descripció de l'activitat:

Els/les alumnes llegiran un text imaginari on s'invertiran les característiques de la societat actual. D'aquesta forma plantejarem «un món a l'inrevés» on l'habitual és l'homosexualitat i «el diferent» és l'homosexualitat. Posteriorment l'alumne/a respondrà a una sèrie de qüestions, fet que li permetrà posar-se en situació i comprendre la irracionalitat de la situació plantejada... A continuació els/les alumnes respondran a un qüestionari on exposaran quines sensacions han tingut en llegir el text.

UNA ENQUESTA ESTRANYA

Llegeix el text següent i a continuació respon les preguntes que se't formulen

En els últims anys l'heterosexualitat cada vegada està sortint més a la llum. Les associacions i col·lectius homosexuals porten ja molts anys lluitant pels seus drets en una societat homosexual que els recrimina i margina.

La situació és molt pitjor en els instituts, on els joves homosexuals, en alguns casos, pateixen burles per part dels homosexuals. No oblidem que en la nostra societat la norma és l'homosexualitat i els homosexuals moltes vegades s'amaguen o oculten la seva orientació de por a les represàlies. La nostra societat no acaba de comprendre com a un noi li pot agradar

una noia o viceversa. Molts estaments socials, culturals i polítics no acaben d'entendre que l'heterosexualitat és una forma d'estimar tan respectable com qualsevol altra.

Avui dia en la família segueix sent una tragèdia descobrir que el fill o la filla és homosexual. Aquest és el cas de Carlos que porta dos anys sortint amb Elena, a qui va conèixer en l'institut quan estaven fent Quart d'ESO. Van intentar mantenir oculta la relació per evitar burles dels seus companys però al final van ser descoberts.

Carlos ens explica la seva experiència: «Quan vaig conèixer l'Elena vaig saber que era la persona amb la qual volia compartir la meua vida però per altra banda em preguntava a mi mateix com era possible. Havia intentat sortir amb alguns nois però realment em vaig adonar que no era possible... Em vaig preguntar si seria heterosexual i em vaig espantar. Els homosexuals que sortien per la televisió eren tots uns bojos degenerats. I els meus pares, em matarien...»

Els pares de Carlos, l'Antoni i en Manolo, no van reaccionar bé al descobrir la relació del seu fill amb una homosexual. Antoni ens va comentar: «No m'ho podia creure... el meu fill embolicat

amb una dona! Què pensarien els veïns? No podia creure que el meu fill ens fes això.» L'Antoni i en Manolo van fer Carlos fora de casa: no podien suportar imaginar el seu fill tocant la pell d'una dona... Així que Carlos i Elena van haver de marxar a Barcelona... i buscar-se una feina per pagar el lloguer. «Van ser temps durs -comenta l'Elena- jo vaig haver de treballar en un club d'homosexuals servint copes i Carlos va haver de fer de missatger. Puc dir que he viscut l'heterofòbia en les meves carns.»

Amb molt d'esforç, Carlos i Elena van tirar endavant. Avui dia tenen un local d'ambient heterosexual en el conegut barri madrileny de Chueca. A més participen activament en l'associació Heterolàndia, on defensen els drets dels homosexuals.

Has trobat alguna cosa estranya en aquesta història?

1. Segurament t'hauràs adonat que aquesta història és estranya, per què?
2. Quines sensacions has tingut al llegir aquesta història? Et resulta estrany que algú sigui recriminat per ser homosexual?
3. Com et sentiries si els teus amics o els teus pares no t'acceptessin tal com ets? Com creus que se senten molts gais, lesbianes i transsexuals al ser rebutjats per la gent que estimen?
4. Alguns pares duen als seus fills/es homosexuals o bisexuals al psicòleg o al psiquiatra pensant que allí els «guariran». Uns altres els fan fora de casa o els maltracten físicament o psicològicament. Què n'opines?
5. Segurament t'ha resultat estrany i absurd que la gent discrimini o senti rebuig cap a una parella heterosexual... però deus adonar-te que igualment és absurd el contrari. Què n'opines?



NO ÉS UNA HISTÒRIA REAL PERÒ PODRIA SER-HO

ACTIVITAT DE REFORÇ I AMPLIACIÓ (COMENTARI DE TEXT), SENSIBILITZACIÓ

Objectius:

Analitzar les raons de la discriminació i rebuig que sofreix el protagonista.

Metodologia:

Recursos: Fotocòpia per a l'alumnat

Distribució del grup: Individual i posteriorment posada en comú en grup classe.

Tercer i Quart d'ESO

Descripció de l'activitat:

Lectura d'un relat imaginari però possiblement real sobre la història d'un adolescent de 15 anys que a poc a poc va descobrint la seva homosexualitat i les dures repercussions que això comporta. Després de la lectura es plantejarà als alumnes quines sensacions han tingut a en llegir la història, responent a una sèrie de qüestions.

NO ÉS UNA HISTÒRIA REAL PERÒ PODRIA SER-HO

Llegeix el text següent i a continuació respon les preguntes que se't formulen

Amb 15 anys, Robert passava una estona incòmode quan els seus companys de classe parlaven de les noies. A la seva classe de 3^{er} C sembla ser que les companyes estaven «com un tren», especialment l'Elena. Almenys això era el que pensava en Ricard, el seu amic de la infantesa. La veritat és que a en Robert aquella noia (ni cap altra) no li cridava especialment l'atenció. De fet el seu amic Ricard sempre li preguntava coses del tipus: «però has vist com ve l'Elena avui? Si és que està per a fer-li un favor!, oi que sí, Robert?» En Robert, en aquestes circumstàncies, sempre responia d'una forma ambigua (de fet cada vegada més): «bé, no està malament», «tampoc no n'hi ha per tant», «no sabia dir-te». Robert havia pensat més d'una vegada a deixar anar alguna frase masclista com les d'en Ricard, però és que realment no li sortien... En

Robert només podia mirar aquell xaval de Quart de la classe del costat... En aquestes circumstàncies Ricard, que sempre l'havia respectat, va començar a picar una mica en Robert. Al principi amb sorna i després amb certa dolenteria, amb frases del tipus: «escolta, no m'espantis, Robert, segur que no t'estaràs tornant maricón, oi?», «perquè passes de l'Elena i no fas més que mirar el marieta aquest de Quart», «jo no vull maricones al meu costat, no sigui que se m'encomani». Amb el pas del temps, les frases d'en Ricard s'anaven fent més feridores alhora que s'anava apartant més d'en Robert. Mentre en Robert cada vegada se sentia més confús: per què estranya raó ni l'Elena ni

cap altra noia li cridaven l'atenció? Per què l'atreia tant aquell noi de Quart? De fet en un moment de dubte havia intentat masturbar-se amb les fotos de l'*Interviú* però realment no sentia res veient aquelles imatges de noies nues...

Una nit Robert no podia dormir. El seu cap no parava de donar voltes però va decidir ser valent i plantejar-se una sèrie de preguntes: estava clar que les noies no li agradaven i aquells nois mig nus que sortien de vegades per la tele, sí. I, segons havia llegit en una revista, els homes que els agraden altres homes eren... homosexuals? gais? Robert va pensar que això no era possible: a ell no li agradava vestir-se de dona i no era per res com el Boris de *Cròniques marcianas*... A més, si de veritat era gai no podria estudiar enginyeria... Els gais només es dedicaven al món de l'espectacle o a fer el pallasso per la tele... o no? Els dies passaven, en Robert estava cada vegada pitjor i en Ricard absolutament insuportable: el seu millor amic cada vegada era més desagradable amb ell. Un dilluns a primera hora, abans que el de Matemàtiques arribés i davant de tots els altres companys, Ricard va deixar anar una de les seves frases homòfobes: «vaja, si ja arriba la marieta de la Roberta», «què passa? ja t'ha baixat la regla?», «vigileu, poseu-vos d'esquena a la paret no vagi ser que Berta ens violi». Robert va esclatar perquè no podia més i va cridar a tots els que estaven allí, just quan el de Mates arribava: «Deixa'm en pau! Jo seré gai però no sóc tan mal amic i tan masclista com tu». Tots els presents, inclòs en Ricard, van quedar emmudits. A partir d'aquell dia no paraven d'assenyalar-lo amb el dit i de parlar a les seves esquenes: «mira, aquest és el marieta», «cal anar amb compte amb ell a les dutxes». En Robert estava fatal, per què li havia de passar això a ell? Quan el deixarien en pau? Ell no havia fet res dolent perquè la gent el tractés així!

NO ÉS UNA HISTÒRIA REAL PERÒ PODRIA SER-HO

COMENTARI DE TEXT

Has llegit una història sobre el que va succeir a en Robert en descobrir la seva homosexualitat. Ara anem a intentar analitzar alguns successos que li van passar responnent a aquestes preguntes:

1. Com qualificaries l'actitud d'en Ricard cap a en Robert? Com la definiries?
2. Al principi, en Robert no sabia massa bé què és el que li estava passant i sentia perdut. Per què? L'ajudava l'actitud d'en Ricard cap a ell?
3. En Robert pensava que per ser gai no podria ser mai arquitecte. Això és cert? L'orientació sexual o la teva identitat de gènere obliga a elegir una professió o altra?
4. En relació amb la pregunta anterior, quina creus que és la influència dels mitjans de comunicació en la percepció de l'homosexualitat? Positiva o negativa?
5. Davant l'assetjament d'en Ricard, com haguessis reaccionat tu?
6. Al final del text, en Robert es pregunta per què la gent el tracta així si realment ell no ha fet res dolent. Creus que realment en algun moment ho va fer? Per què la gent el tracta d'aquesta manera?
7. Creus que aquesta història és realista? És molt negativa? Creus que se li podrien afegir elements positius?
8. Com hauràs vist, aquesta història està sense acabar. Intenta acabar-la tu... Va trobar en Robert comprensió per part d'algú? Com creus que van reaccionar els seus pares quan van saber que era gai?

RECERCA D'INFORMACIÓ. EL DIA DE L'ORGULL GAI

Activitat
5

ACTIVITAT DE REFORÇ I AMPLIACIÓ (RECERCA D'INFORMACIÓ), SENSIBILITZACIÓ

Objectius:

Conèixer la història del moviment lgbt i les principals reivindicacions del col·lectiu de gais, lesbianes, bisexuals i transsexuals.

Metodologia:

Recursos: Fotocòpia per a l'alumnat.

Distribució del grup: Individual i en grup classe

Batxillerat i FP.

Descripció de l'activitat:

Els alumnes han de buscar informació relacionada amb la Diada de l'Orgull Gai i respondre les preguntes que tenen en el qüestionari que se'ls distribueix. Es poden deixar alguns dies abans de posar en comú les respostes, per permetre accedir a internet, hemeroteques o demanar informació a alguna associació lgbt.

RECERCA D'INFORMACIÓ. EL DIA DE L'ORGULL GAI

Busca informació en hemeroteques o internet o consulta alguna organització lgbt i respon a les següents preguntes:

1. Quins són els colors que formen la bandera insígnia dels col·lectius dels gais, lesbianes, transsexuals i bisexuals?
2. Per quina raó surten al carrer milers de persones a tot el món el dia 28 de juny?
3. Creus que és necessària la celebració d'aquest dia? Per què?
4. Què es reivindica aquest dia?
5. Quan i on es va celebrar per primera vegada a l'Estat espanyol el Dia de l'Orgull?
6. Aproximadament, quantes persones lgbt hi ha a Espanya?
7. Quins són els fronts de lluita dels col·lectius lgbt? Quines són les seves reivindicacions?
8. De quines formes es poden presentar l'homofòbia i el rebuig social? És sempre violència física?
9. Què els ocorre a molt(e)s adolescents quan es descobreixen la seva homosexualitat?
10. Hi ha famílies homoparentals en l'actualitat? Com s'han format? Està reconeguda aquesta realitat?
11. Què han demostrat els estudis de psicologia sobre les parelles del mateix sexe pel que fa a l'educació dels infants? Són iguals els nens criats per parelles «homo» als criats per parelles «hetero»?
12. Comenta quina és la situació legal de les persones lgbt en els següents països: Holanda, Bèlgica, Gran Bretanya, Estats Units, Canadà, Aràbia Saudí, Espanya.

ACTIVITAT DE DESENVOLUPAMENT DE CONTINGUTS, SENSIBILITAT

Objectius:

Conèixer i diferenciar els conceptes de sexe, identitat de gènere, orientació sexual i rol de gènere. Introduir el concepte de transsexualitat.

Metodologia:

Recursos: Fitxes i qüestionari per a l'alumnat

Distribució del grup: Individual i posteriorment en grup classe.

Tercer i quart d'ESO.

Descripció de l'activitat:

Retallar les següents fitxes i repartir-les entre la classe de forma aleatòria (millor si al repartir-les ningú no les veu). Després es llegeix en veu alta què és el que posa en cada fitxa. En cadascuna d'elles es fa referència a algunes característiques d'una persona (lloc de naixença, sexe, color de la pell, color dels ulls...). Realment pot tocar-li a cada alumne/a unes característiques que no són les seves, inclòs el sexe. Posteriorment es responen una sèrie de qüestions, primer de forma individual i després de forma col·lectiva. La idea d'aquesta activitat és introduir el concepte de diversitat i conèixer la situació d'aquelles persones que viuen en un cos que no és el propi del seu gènere (persones transsexuals).

Basat en una activitat del Col·lectiu Lambda de València.

ENTENGUEM LA DIVERSITAT (I)

Després de llegir la targeta que t'ha tocat, respon a les següents preguntes:

1. Com t'has sentit quan t'ha tocat en la fitxa un color de pell o de cabell que no és el teu?
2. Quan t'ha tocat un sexe que no és el teu, com t'has sentit? Els teus companys han rigut? Com t'has sentit davant la seva reacció?
3. T'imagines que aquesta fitxa fos màgica i realment canviessis de sexe sense tu

voler-lo? T'imagines tenir el cos d'una noia encara que siguis un noi o a l'inrevés? Com et sentiries?

4. Has de saber que la situació de l'última pregunta és real i és un problema que afecta a les persones transsexuals. Són persones la identitat sexual de les quals no coincideix amb el seu sexe cromosòmic. És una situació que pot resultar complicada. En coneixes alguna? Què n'opines? **RESPOSTA LLIURE.**

ENTENGUEM LA DIVERSITAT (I)



Joc de targetes per repartir entre l'alumnat

Sóc un noi La meva pell és groga El meu pèl és negre Sóc de Taiwan	Sóc una noia La meva pell és fosca El meu cabell és negre Sóc de Guinea
Sóc una noia La meva pell és blanca El meu cabell és bru Sóc d'Alacant	Sóc un noi La meva pell és blanca El meu cabell és ros Sóc de Benidorm
Sóc un noi La meva pell és blanca El meu cabell és pèl-roig Sóc de València	Sóc una noia La meva pell és blanca El meu cabell és negre Sóc del Marroc
Sóc un noi La meva pell és blanca El meu cabell és ros Sóc d'Albacete	Sóc una noia La meva pell és groga El meu cabell és negre Sóc de Corea
Sóc un noi La meva pell és blanca El meu cabell és fosca Sóc de Sevilla	Sóc una noia La meva pell és blanca El meu cabell és ros Sóc de Madrid
Sóc una noia La meva pell és blanca El meu cabell és pèl-roig Sóc d'Alcoi	Sóc una noi La meva pell és fosca El meu cabell és negre Sóc d'Elx
Sóc un noi La meva pell és fosca El meu cabell és negre Sóc de Torrevella	Sóc una noia La meva pell és blanca El meu cabell és negre Sóc de Burgos
Sóc una noia La meva pell és blanca El meu cabell és castany Sóc d'Alacant	Sóc un noi La meva pell és blanca El meu cabell és ros Sóc de Noruega
Sóc una noia La meva pell és blanca El meu cabell és ros Sóc d'Alacant	Sóc un noi La meva pell és vermella El meu cabell és fosc Sóc de Colòmbia



ENTENGUEM LA DIVERSITAT (II)

ACTIVITAT DE DESENVOLUPAMENT DE CONTINGUTS, CONCEPTUALITZACIÓ

Objectius:

Conèixer i diferenciar els conceptes de sexe, identitat de gènere, orientació sexual i rol de gènere. Introduir el concepte de transsexualitat.

Metodologia:

Recursos: Guia de l'alumne

Distribució del grup: Individual i posteriorment en grup classe.

Quart d'ESO i Batxillerat

Descripció de l'activitat:

Lectura d'un text basat en un article de Natàlia Pujol, coordinadora del Grup Transsexual del col·lectiu DecideT d'Alacant. A continuació es realitzaran una sèrie d'activitats sobre aquest article.

ENTENGUEM LA DIVERSITAT (II)

Llegeix el text següent. Un cop ho hagis fet, respon les preguntes que se't formulen.

Ser diferent. El fet de no ser com els altres i per això cridar l'atenció, o fins i tot ser recriminat i discriminat pot arribar a angoixar tremendament una persona, sobretot si això l'empeny a ocultar i reprimir la seva veritable forma d'ésser i sentir. No obstant això, és precisament l'ésser diferent el que dona color i dinamisme a la societat. Com ha pogut convertir-se un valor tan positiu en alguna cosa negativa?

Parlant de diversitat afectiva sexual, el rebuig de la gent que es considera «normal» sol ser fins i tot major.

Possiblement això últim es degui al fet que durant molt temps tot el relacionat amb el sexe ha estat considerat com tabú, estigmatitzat i ridiculitzat. El problema és que qui més sofreixen aquesta ridiculització són precisament els qui es troben fora dels usos habituals i majoritaris.

L'objectiu d'aquesta activitat és ajudar a entendre la diversitat afectiva sexual, que existeix i que és digna i legítima. Per a això anem a posar l'accent en quatre aspectes de l'afectivitat i sexualitat:

Sexe. Ens referim als genitals externs i interns d'una persona. En el cas dels nois, el penis, els testicles i la resta de l'aparell reproductor masculí. En el cas de les noies, la vulva, l'úter, la vagina i la resta de l'aparell reproductor femení.

Identitat de gènere. Sentiment íntim i profund de pertinença a un o altre gènere. Pot ser masculina i femenina, independentment del sexe. És a dir, una persona amb testicles i penis pot saber-se dona i viure com a tal o bé una persona

amb aparell reproductor femení pot saber-se home i viure com a tal. En aquest cas, si la identitat de gènere no coincideix amb el sexe es parla d'una persona transsexual (disfòria de gènere).

Orientació sexual. Orientació del desig (qui ens agrada, ens atrau sexualment). Pot ser de diferents tipus: homosexual, si l'afectivitat està dirigida a persones del mateix sexe/gènere; heterosexual, si aquesta afectivitat està dirigida a persones de l'altre sexe/gènere; bisexual, si l'afectivitat està dirigida a persones d'ambdós sexes/gèneres.

Rol de gènere. Conjunt d'usos, maneres i comportaments associats culturalment a un o altre gènere. Es pot parlar de masculinitat i feminitat. En la nostra societat, on el masclisme segueix dominant, encara es consideren masculines o femenines certes professions o formes de vestir.

Cadascun dels aspectes anteriors són totalment independents, encara que en una majoria de persones solen apuntar tots ells en la mateixa direcció més o menys. Per exemple: pot donar-se el cas d'una persona nascuda amb genitals de femella que s'identifiqui com a dona (identitat de gènere femenina) però a qui li agradin les noies (orientació sexual homosexual) i el rol de gènere de la qual sigui més aviat masculí (li agradi vestir-se amb pantalons, pèl curt...). Ens trobarem aleshores davant d'una dona lesbiana d'aspecte masculí. Un cas diferent fora el d'una persona nascuda amb genitals masculins, la identitat de gènere de la qual sigui femenina (s'identifica com a dona) i que se senti atreta pels nois (orientació heterosexual). Ens trobem davant d'una dona transsexual heterosexual.

Com es pot veure, hi ha moltes possibilitats, encara que algunes són més comunes que altres.

Ara respondrem les següents qüestions per comprendre millor tot plegat.

ENTENGUEM LA DIVERSITAT (II)

1. Completa els espais en blanc del següent text:

- a. El sexe gonadal queda expressat en forma de genitals _____ i _____.
- b. _____. És un sentiment íntim i profund de pertinença a un sexe en concret. Pot ser masculina i femenina independentment del _____. Si la identitat de gènere no coincideix amb el sexe es parla d'una persona _____.
- c. Orientació sexual. Pot ser de diferents tipus:
 - i. _____. Si l'afectivitat està dirigida a persones del mateix sexe/gènere.
 - ii. _____. Si aquesta afectivitat està dirigida a persones de l'altre sexe/gènere.
 - iii. _____. Si l'afectivitat està dirigida a persones d'ambdós sexes/gèneres.
- d. Rol de gènere. Conjunt d'usos, maneres i comportaments associats culturalment a la _____ i la feminitat.

2. Respon veritable o fals a les següents qüestions:

- a. El sexe (genitals) marca el sentiment de pertinença a un o altre gènere.
- b. La identitat de gènere i el sexe van sempre units.
- c. La identitat de gènere fa referència a l'íntim i profund sentiment de pertinença a un gènere o l'altre (ser home o dona).
- d. L'orientació sexual depèn del sexe.

e. El rol de gènere social pot ser de tres tipus: homosexual, bisexual o heterosexual.

3. Anem a descriure a continuació a una sèrie de persones. Has d'indicar cadascun dels diferents aspectes del camp afectiu-sexual que hem vist (et donem el primer ja resolt perquè et resulti més fàcil).

a. En Joan té genitals masculins, és un noi, li agraden les noies i socialment se'l considera un home.

- i. Sexe: *Mascle*
- ii. Identitat de gènere: *Home*
- iii. Orientació sexual: *Heterosexualitat*
- iv. Rol de gènere: *Masculí*

b. L'Elena té genitals femenins, és una noia, li agraden les noies i socialment se la considera una dona.

- i. Sexe:
- ii. Identitat de gènere:
- iii. Orientació sexual:
- iv. Rol de gènere:

c. La Carme té genitals masculins, és una noia, li agraden els nois i socialment se la considera una dona:

- i. Sexe:
- ii. Identitat de gènere:
- iii. Orientació sexual:
- iv. Rol de gènere:

d. La Núria té genitals femenins, és una noia, li agraden les noies i socialment se la considera una dona, encara que sempre porta pantalons i el cabell molt curt:

- i. Sexe:
- ii. Identitat de gènere:
- iii. Orientació sexual:
- iv. Rol de gènere:

ACTIVITAT DE DESENVOLUPAMENT DE CONTINGUTS, CONCEPTUALITZACIÓ I SENSIBILITZACIÓ

Objectius:

Conèixer la transsexualitat, la realitat social que l'acompanya, les necessitats i exigències del col·lectiu transsexual i els passos que s'han de seguir en la seva lluita.
Diferenciar transsexualitat de transvestisme.

Metodologia:

Recursos: Text i qüestionari per a l'alumnat.
Distribució del grup: Individual i posteriorment en grup classe.
Quart d'ESO i Batxillerat.

Descripció de l'activitat:

En aquesta activitat anem a treballar amb un fullet divulgatiu sobre transsexualitat dissenyat per Natàlia Pujol, de l'àrea de transsexualitat del col·lectiu DecideT d'Alacant. Analitzarem com poden ajudar uns pares a una fill/a transsexual, diferenciarem transsexualitat de transvestisme, coneixerem les demandes que fa el col·lectiu a les administracions. Igualment farem referència als passos que deuen seguir aquelles persones transsexuals que vulguin sotmetre's a la cirurgia de reassignació de gènere (mal anomenada «canvi de sexe»).

Aquesta anàlisi la farem en forma de comentari de text; és a dir primers llegirem el text i posteriorment contestarem una sèrie de preguntes.

Para los Padres...

¿Qué hacer si tu hijo/a es transexual?

Lo principal es que sepa que no está solo/a y que cuenta con vuestro apoyo incondicional. Hay que tener en cuenta que el solo hecho de haberse contado ha sido una situación muy dura para él/ella y que lo realmente importante es que al final ha confiado en vosotros.



¿Nos debemos sentir engañados?

Es normal que aparezca cierto sentimiento de engaño y falta de confianza. Recordad que finalmente es lo ha contado y que debéis responder positivamente a esa muestra de sinceridad. Tened por seguro que le ha dado mil vueltas antes de tomar la decisión. Ahora podéis comprender mejor algunas de sus actitudes, depresiones y ansiedades pasadas. No dejéis aparcado el tema, hablad de ello las veces necesarias sin reprochar nada e interesándoos por lo que piensa y siente, sus planes de futuro...

¿Y ahora que debemos hacer?

El primer paso es acudir a un psicólogo o sexólogo **especializado** en transexualidad. Él será quien diagnostique y asesore correctamente sobre este asunto. Este profesional será quien dé vía libre al comienzo del proceso de cambio una vez no hayan dudas al respecto. Es primordial el seguimiento psicológico durante el proceso transexualizador debido a que se va a enfrentar a una serie de cambios muy radicales en algunos aspectos de su vida. Pero recordad siempre que será para ayudar a vuestro hijo/a a que tenga una vida más equilibrada y plena en todos los aspectos. Lo importante es que consiga ser feliz.

El camino no será fácil, pero sí que lo hará mucho más llevadero si cuenta con el apoyo de padres y familiares.

Glosario de términos...

• **Identidad sexual:** sentimiento individual de pertenencia a un sexo en concreto. Lo habitual es que la identidad sexual y el sexo físico coincidan, pero en el caso de las personas transexuales no ocurre así.

• **Transexualidad:** persona que íntima y persistentemente se siente del sexo opuesto a con el que nació. Esta condición provoca infelicidad e insatisfacción con el género de sí mismo. Ante esta situación, algunas personas optan por someterse a operaciones quirúrgicas y tratamientos hormonales de cambio de sexo. Este término se utiliza tanto para la persona que decide cambiar su sexo como para la que no toma tal decisión.

• **Intersexualidad:** coexistencia total o parcial de caracteres de ambos sexos no provocada: hermafroditismo, pseudohermafroditismo, etc.

• **Travestidista:** persona que se viste con prendas asociadas socialmente al sexo al que esa persona, según sus órganos sexuales visibles, no pertenece. Se siente agusto con su identidad sexual y no tienen ningún problema con ella.

• **Género social:** conjunto de usos, maneras y comportamientos asociados culturalmente a un sexo determinado. Generalmente se adopta el rol de género que se asocia al propio sexo físico y/o identidad sexual, pero hay quienes no cumplen esto. Se puede hablar de masculinidad, femineidad y ambigüedad en el comportamiento social.

Direcciones de interés...

• **Asociación DecideT Alicante**
Reuniones los sábados de 18:00 a 20:00h
Centro14, c/Labradores, 14 03001 ALICANTE



Lo que siempre quisiste saber sobre...

TRANSEXUALIDAD e IDENTIDAD DE GÉNERO



Grupo de Transexualidad DecideT Alicante

Web: www.decide.org
Mail: info@decide.org

FOLLETO PRACTICO INFORMATIVO SOBRE TRANSEXUALIDAD Y GÉNERO

Para Todos...

¿Qué es la TRANSEXUALIDAD?

El término **transexual** empieza a utilizarse en 1940 para denominar a los individuos que desean vivir de forma permanente como miembros del género opuesto al sexo con que nacieron y que quieren amoldar su físico, en la medida de lo posible, a lo que sienten. Para ello se usan terapias hormonales y la cirugía de reasignación genital, o como también se la conoce coloquialmente pero de forma incorrecta, cirugía de cambio de sexo.

En 1973 se empieza a utilizar el término **síndrome de disforia de género**, que incluye al **transexualismo** pero no de una forma tan estricta. Se utiliza pues **disforia de género** para designar la profunda insatisfacción provocada por el conflicto entre el sexo al que se siente pertenecer, y con el que se identifica, y el sexo físico y signado socialmente al nacer.



«No es una enfermedad mental pero provoca angustia.»

¿Qué es la IDENTIDAD DE GÉNERO?

El sentimiento de pertenecer a un determinado sexo se llama **identidad de género**. La gran mayoría de la gente nunca ha tenido la necesidad de interrogarse sobre su identidad de género debido a que en mayor o menor grado coincide con su sexo biológico y anatómico. Por tanto esta faceta de la propia identidad pasa totalmente inadvertida para muchos porque se suele considerar que la identidad de género y el físico que la contiene siempre deben coincidir.

Cuando no ocurra así estaremos hablando de **transexualidad** y esta incongruencia provoca un profundo malestar en la persona que lo padece hasta que consiga alinear su físico con la identidad que tan profundamente siente.

Para las Administraciones...

¿Qué pedimos los y las transexuales?

Ya desde 1940 se empezó a ver que la única forma de ayudar a una persona transexual era acondicionando su físico con su identidad de género y conseguir que viviera su vida como del sexo sentido de la forma más completa posible, ya que los tratamientos psicológicos y psiquiátricos se habían mostrado totalmente ineficaces. Esto nos lleva a la conclusión de que **no estamos ante una enfermedad mental**.

Aun así, el malestar y la angustia que esta situación provoca pueden llevar a la automutilación o incluso al suicidio.

Por todo ello demandamos de las administraciones que **incorporen** el tratamiento transexualizador a las prestaciones cubiertas por la sanidad pública mediante **unidades interdisciplinarias de identidad de género**, incluyendo en ellas a psicólogos, endocrinólogos y cirujanos.

Así mismo también exigimos que se creen los cauces administrativos necesarios para el pronto reconocimiento de la nueva situación legal (**cambio de nombre y sexo en el DNI**) por ser necesario para lograr esa **transparencia social** necesaria para tener las mismas oportunidades de llevar una vida plena como cualquier otro ciudadano.



«No reclamamos tener más derechos que el resto, sino tan solo que no nos lo pongan más difícil que a los demás.»

Para Nosotr@s...

Soy trans, ¿qué pasos debo dar?

Tal como está la situación actualmente hace falta seguir una serie de pasos para poder realizar el proceso de cambio.

Si eres de Andalucía o Extremadura puedes acudir a tu centro de salud y exigir que se te remita a la unidad de **Identidad Sexual del Hospital Carlos Haya de Málaga**, ya que en estas comunidades, el proceso está cubierto por la seguridad social. En caso contrario deberás de:

PSICÓLOGO:

Acude a tu médico de cabecera, exponle el caso, y pide que se te remita al psicólogo. No todos los psicólogos saben tratar el tema, pero si necesitas que le orientemos puedes contactar con nosotros. El psicólogo deberá establecer un diagnóstico y realizar un informe sobre el mismo para luego remitirlo al endocrinólogo. Recuerda que quien mejor sabe lo que te pasa eres tú.

ENDOCRINÓLOGO:

Una vez con el informe positivo pídele a tu médico de cabecera cita con el endocrino. De nuevo, no todos conocen los tratamientos hormonales específicos para transexuales, así que siempre informaremos al profesional de la salud. No experimentes con hormonas por tu cuenta, su uso sin control médico puede ser muy peligroso para tu salud.

CIRUJANO:

Las operaciones siempre serán con médicos privados. Infórmate bien antes de decidirte por uno en concreto. Pide referencias siempre que sea posible y compara.

También puedes realizar todo este proceso con especialistas privados en caso de que te lo puedas permitir económicamente.

Hasta donde quieras llegar lo decides tú.

LA TRANSSEXUALITAT A LES CLARES

Qüestionari

Respon a les següents qüestions en funció del que has llegit al text anterior:

Què han de fer els pares i mares quan el seu fill/a els explica què és transsexual?

Es poden sentir enganyats els pares?

Alguna vegada has tingut un gran secret en la teva vida i no has pogut explicar-lo als teus pares per por a la seva reacció? Imagina't la situació per a una persona transsexual. Comenta les teves inquietuds i sensacions.

Què han de fer els pares i mares en aquestes circumstàncies?

Creus que aquest camí és fàcil? Quina importància juguen els pares en aquest aspecte?

Com reaccionaries si un amic/a o un germà/na t'expliqués que és transsexual?

Què és la identitat sexual?

Què és la transsexualitat?

Creus que el transvestisme i la transsexualitat són el mateix?

Tots les persones transsexuals prenen la decisió de sotmetre's a una operació quirúrgica?

Quines tècniques s'utilitzen perquè una persona transsexual pugui modificar el seu físic?

Què és la disfòria de gènere?

Com creus que se sent una persona amb disfòria de gènere?

La transsexualitat és una malaltia mental?

Què és la identitat de gènere?

Coincideixen sempre la identitat de gènere i el sexe d'una persona?

Què demanen les persones transsexuals a les administracions i la societat?

Van ajudar els tractaments psiquiàtrics i psicològics a les persones transsexuals? Què demostra això?

Encara que no es tracti d'una malaltia, quines situacions pot provocar?

Quins especialistes han d'intervenir per ajudar a una persona transsexual?

Quines modificacions administratives s'han d'engegar? Amb quins objectius?

És gratuït el procés de reassignació de gènere?

Quins passos ha de seguir una persona transsexual per realitzar aquest procés?

Activitat 9

ACTIVITAT DE CONCEPTUALITZACIÓ, DESENVOLUPAMENT DE CONTINGUTS

Objectius:

Conèixer la realitat social i legal de l'homosexualitat en el món

Metodologia:

Recursos: Fotocòpia del material per a l'alumnat

Distribució del grup: Individual

Segon Cicle d'ESO, Batxillerat i FP de Grau Mig.

Descripció de l'activitat:

En aquesta activitat coneixerem diferents situacions dels homosexuals i transsexuals en el món segons un estudi fet per l'àrea de minories sexuals d'Amnistia Internacional. Primer, els/les alumnes llegiran aquests petits informes i posteriorment respondran a un qüestionari.

PINZELADES DEL MÓN

PINZELLADA N°1

ESTATS DIVIDITS: la penetració anal segueix sent il·legal en 20 Estats dels EUA, en sis dels quals (Arkansas, Kansas, Maryland, Missouri, Texas i Oklahoma) la prohibició tan sols és aplicable a actes homosexuals. No obstant això en altres 12 Estats hi ha lleis antidiscriminatòries.

PINZELLADA N°2

PERSECUCIÓ: Des de 1994 s'han constatat atacs violents o persecució de minories sexuals i activistes relacionats amb la SIDA en 19 països, existint en 18 d'ells persecucions greus per part de la policia.

PINZELLADA N°3

CONSENTIMENT: Almenys 47 països tenen la mateixa edat de consentiment per a homosexuals i heterossexuals a l'hora de mantenir relacions sexuals.

PINZELLADA N°4

ASIL: En 18 països es contempla l'asil a individus pertanyents a minories sexuals, però les sol·licituds molt sovint solen rebutjar-se.

PINZELLADA N°5

ASSASSINATS: Brasil ostenta el record d'assassinats de minories sexuals: 1600 morts entre 1980-1997; només el 5% dels assassins duts a judici.

PINZELLADA N°6

RELACIONS: entorn al 2% de les dones i el 4% dels homes tenen conductes exclusivament homosexuals.

PINZELLADA N°7

EL RECONeixEMENT LEGAL de les parelles del mateix sexe existeix a Dinamarca, Espanya, França, Hongria, Islàndia, Holanda, Noruega, Suècia, Groenlàndia, Quebec (Canadà) i Vermont (EE. UU.).

PINZELLADA N°8

LLIBERTAT D'EXPRESSIÓ: La llibertat d'expressió i associació són denegades a gais i lesbianes per mitjà de lleis anti-propaganda,

censura prohibicions i pràctiques discriminatòries. Això ha ocorregut al Regne Unit, Romania, Kuwait i Líban.

PINZELLADA N° 9

HOMOPARENTALITAT: El reconeixement legal de pares no biològics existeix a Bèlgica, Dinamarca, Finlàndia, Islàndia, Països Baixos i Noruega.

PINZELLADA N° 10

REASSIGNACIÓ DE GÈNERE: És il·legal a Portugal, Iran, Ghana, Eslovènia, Albània, Macedònia.

PINZELLADA N° 11

PENA DE MORT: Se sap que a Iran, Afganistan i Aràbia Saudí han executat homosexuals durant l'última dècada a causa de la seva sexualitat.

PINZELLADA N° 12

VANDALISME: Xina processa als gais i les lesbianes sota les lleis de «vandalisme»

PINZELLADA N° 13

TREBALL: Prohibició d'accés per a gais i lesbianes a les Forces Armades de Japó, Bielorrússia, Croàcia, Grècia, Hongria, Luxemburg, Polònia, Portugal, Turquia, Estats Units, Argentina, Brasil, Perú i Veneçuela.

PINZELLADA N° 14

TRANSGENERISME: Austràlia té protecció específica contra la discriminació de les persones transgènere.

PINZELLADA N° 15

IGUALTAT: La constitució de Fiji (igual que les d'Equador i Sud-àfrica) contenia una clàusula que prohibia tota discriminació basada en l'orientació sexual, fins a que va ser eliminada. Suïssa compta amb una clàusula de sobre «estil de vida».

PINZELLADA N° 16

DOCUMENTACIÓ: Els transsexuals de Turquia, Ucraïna, Aotearoa (Nova Zelanda) poden tenir documents oficials que reflecteixin la seva identitat de gènere. Els del Regne Unit no poden.

PINZELADES DEL MÓN

Qüestionari

Una vegada que hem llegit aquestes «pinzellades», respondrem les següents qüestions de forma individual. Posteriorment podem comentar les respostes en públic, amb la idea de generar un debat.

PINZELLADA N°1. Per què creus que en aquests Estats americans la penetració anal està prohibida?

Per quina la penetració anal està prohibida en alguns estats exclusivament per als homosexuals?

PINZELLADA N°2. Per quina aquestes persones són perseguides?
Et sembla raó per ser perseguits?

PINZELLADA N°3. Et sembla adequat que homosexuals i heterosexuals puguin començar a tenir relacions sexuals a la mateixa edat?

Quina és l'edat de consentiment a Espanya?

PINZELLADA N° 4. Per què creus que alguns homosexuals han de demanar asil en altres països?

PINZELLADA N° 5. Per què creus que hi ha tants homosexuals assassinats a Brasil?
Com és possible que només un 5% dels assassins siguin duts a judici?

PINZELLADA N°6. L'haver tingut alguna vegada alguna conducta homosexual significa que una persona sigui homosexual? Fixa't en els percentatges. Et criden l'atenció?

PINZELLADA N° 7. Quina és la situació legal de les parelles del mateix sexe a Espanya?

PINZELLADA N° 8. Per què creus que en aquests països existeix aquesta censura?

Creus que això és admissible en una democràcia com en el cas de Regne Unit?

PINZELLADA N° 9. Quina és la situació dels fills de les parelles homosexuals a Espanya? I al resta d'Europa?

PINZELLADA N° 10. Per què penses que en aquests països no es permet la cirurgia de reassignació de gènere? Està permesa aquesta cirurgia a Espanya? La cobreix la Seguretat Social?

PINZELLADA N° 11. Com creus que hauria de reaccionar la comunitat internacional davant d'aquests fets?
Quina és la regulació de la pena de mort a Espanya?

PINZELLADA N° 12. Ser gai o ser lesbiana significa ser un vàndal?
Llavors, per què a Xina es fa aquesta comparança?

PINZELLADA N° 13. Per què creus que en aquests països s'impedeix l'accés de gais i lesbianes a l'exèrcit?

PINZELLADA N° 14. Existeixen a Espanya lleis antidiscriminatòries per a les persones transsexuals?

PINZELLADA N° 15. Conté la Constitució espanyola alguna apartat específic contra la discriminació de gais i lesbianes?

PINZELLADA N° 16. Coneixes quin és la situació legal de les persones transsexuals a Espanya?

ACTIVITAT D'AVALUACIÓ I REFORÇ

Objectius:

Conèixer si les idees prèvies dels/de les alumnes han sofert modificacions. Es pretén conèixer no només el grau de coneixements conceptuals adquirits sinó també la variació actitudinal que s'hagi pogut produir.

Metodologia:

Recursos: Fotocòpia del qüestionari per a l'alumnat

Distribució del grup: Individual

ESO, Batxillerat i FP Grau Mig.

Descripció de l'activitat:

Després de treballar el tema a la classe, es procedirà a una activitat en forma de petit qüestionari anònim per conèixer si les idees prèvies dels/de les alumnes han sofert modificacions.

TÍTOLS PUBLICATS EN AQUESTA COL·LECCIÓ

- Introducció a la diversitat afectiva i sexual
- Educació en el lleure
- Treball amb famílies (Guia per al professorat)
- Història antiga i medieval (Batxillerat)
- Història moderna i contemporània (Batxillerat)
- Tutoria (2n Cicle d'ESO)

Col·lecció creada per:



Aquesta guia s'ha elaborat amb la col·laboració de:



Amb el suport de:

