UNIVERSITAT DE BARCELONA

PROYECTO DIÁSPORA

Curso 2012-2013

Proyecto sobre estereotipos, prejuicios y actitudes en relación a roles de género, orientación sexual y homoparentalidad. Violencias de género en el ámbito de la psicopedagogía.

Alumna: Vanessa Soria Ortega / Tutora: Marta Sabariego /

Máster en Psicopedagogía

Universidad de Barcelona

Entrega: 6 de septiembre de 2013

Defendido: en octubre de 2013 con una nota final de Excelente

"He preferido hablar de cosas imposibles,
porqué de lo posible se sabe demasiado"
Silvio Rodríguez

"La herida de una guerra (…)
se libra en el silencio y en la oscuridad"
Virginie Despentes (2006:33)

Es el momento de romper lo imposible, el silencio e iluminar la oscuridad…

Agradecimientos:

En primer lugar a Marta Sabariego, por su tutorización y apoyo en éste y otros proyectos. A Trinidad Donoso, Anna Velasco y Salma por caminar por los senderos del género y el feminismo juntas, al escribir este trabajo me he dado cuenta de lo mucho que he aprendido en GREDIDona. A Noelia Vázquez por estar siempre ahí para una relectura o lo que fuera. A José Soria por lanzarme un flotador de SOS. A Marta Manresa por escuchar mis divagaciones, soportarme y estresarme por igual. Y, especialmente, a tod@s l@s participantes, a Cristina Zabay, al INS La Sedeta, al INS Marina y al Balmes.

GRACIAS.

Proyecto Diáspora
ÍNDICE

I. Inicios de la Diáspora *(pp. 3-8)*
   1. Introducción *(pp. 4-5)*
   2. Interrogantes, finalidad y objetivos *(pp. 6)*
   3. Justificación *(pp. 7-8)*

II. La semilla de la Diáspora o el marco teórico *(pp. 9-37)*
   1. Los otros y otras del sistema patriarcal: violencias de género *(pp. 10-22)*
      1.1. Introducción *(pp. 10-12)*
      1.2. El sistema patriarcal *(pp. 12-14)*
      1.3. El género y sus roles *(pp. 14-18)*
         1.3.1. ¿Qué es el género? *(pp. 14-17)*
         1.3.2. Los roles o expresiones de género: lo femenino y lo masculino *(pp. 17-18)*
      1.4. Los otros y otras: violencias de género *(pp. 18-21)*
      1.5. Tecnologías de poder o "biopolíticas" *(pp. 21-22)*
   2. Los movimientos de las mujeres y el colectivo LGBT *(pp. 23-28)*
      2.1. El feminismo y la lucha de las mujeres *(pp. 23-24)*
      2.2. La homosexualidad y la homofobia: ¿sexualidades heteronormativas? *(pp. 23-28)*
         2.2.1. La sexualidad y la heteronormatividad *(pp. 23-24)*
         2.2.2. La homosexualidad: luces y sombras de un término y muchas vidas *(pp.25)*
         2.2.3. Homofobia: una forma más de las violencias de género *(pp. 26-28)*
   3. La homoparentalidad como fenómeno reciente: nuevos modelos de familia *(pp. 29-30)*
      3.1. La homoparentalidad *(pp. 29)*
      3.2. Estudios sobre la homoparentalidad *(pp. 30)*
   4. La adolescencia, las violencias de género y la educación inclusiva en el ámbito de la psicopedagogía *(pp. 31-37)*
      4.1. Violencia de género en las aulas: *¿la escuela patriarcal?* *(pp.31-32)*
      4.2. Estudios sobre roles de género y homosexualidad con adolescentes *(pp.32-33)*
      4.3. La educación como motor de cambio: la educación inclusiva *(pp. 34-36)*
      4.4. La psicopedagogía y la inserción social de grupos excluidos y marginados *(pp. 36-37)*

III. El Proyecto Diáspora *(pp. 38- 65)*
   1. El origen del programa *(pp. 37-65)*
      1.1. Metodología: Análisis de necesidades *(pp.39)*
      1.2. Planificación *(pp. 39-40)*
      1.3. Método: estudio por encuesta *(pp. 40-47)*
      1.4. Análisis de datos: resultados *(pp. 48-61)*
      1.5. Orientaciones para programas sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad *(pp. 61-65)*

IV. El Programa Diáspora *(pp.66-69)*
   1. Introducción *(pp. 67)*
   2. Características y viabilidad del programa *(pp. 67-69)*

V. Cierre del proyecto *(pp. 70-73)*

VI. Bibliografía *(pp. 74-77)*

VII. Relación de tablas y figuras *(pp.78-79)*

VIII. Anexos *(pp. 80-147)*

I. Inicios de la Diáspora

1. Introducción

¿Por qué el proyecto diáspora?

Después de varias experiencias personales y profesionales, especialmente, durante el desarrollo de las prácticas del Máster de Psicopedagogía en el INS La Sedeta y en el transcurso de los talleres que impartí por el día de la dona durante el curso 2012-2013 (*ver anexo 1*), observé que en la actualidad no existe ningún programa para trabajar los roles de género y la diversidad sexual con el alumnado de secundaria, desde una perspectiva de género y bajo una mirada integradora. Por tanto, hay escasas propuestas y si las hay parten de una mirada fragmentada. Esto ocasiona que al final trabajar dichos temas con los adolescentes dependa de la voluntad del centro, del profesorado o del tutor/a para incluir estas temáticas en algún espacio. Voluntad que como sabemos por experiencia se puede dar o no, y aun dándose, no tiene porqué ser una intervención de calidad si no se tiene una base formativa sobre los temas a tratar.

El no trabajar aspectos de este tipo, como son el papel de la mujer en una sociedad equitativa, las diversas orientaciones sexuales o los nuevos modelos de familia que esto conlleva, provoca estereotipos, desigualdades, así como otros efectos dañinos para las personas en particular y la sociedad en general. El reflejo de ello son los que denominamos violencia de género o bullyng homófogo.

¿Por qué del proyecto diáspora?

Partiendo de la idea de ofrecer una propuesta realista, acorde con las verdaderas carencias formativas e informativas del alumnado, este proyecto se centra en un análisis de necesidades previo de 311 alumnos y alumnas de tres institutos diferentes, así como información ofrecida por un grupo de profesorado que ha arrojado luz sobre la inclusión de las temáticas señaladas en la docencia actual durante el curso 2012-2013. Los resultados de dicho análisis de necesidades arrojan que percepciones, creencias y miedos tiene el alumnado de secundaria en relación a estos temas y que percepción tiene el profesorado sobre la inclusión y necesidad de integrar temas como estos en la docencia. Además, cabe destacar, que el proyecto Diáspora tiene su sentido en el programa pero también en ofrecer un marco referencial de datos actualizado, ya que los estudios de estas temáticas son más antiguos, ejemplo de ellos es el de la asociación COGAM de gays y lesbianas realizado en 1998. Por tanto, el estudio concluye en una serie de orientaciones claves para diseñar una propuesta de programa, actualizada y coherente con las aulas actuales, sobre violencias de género.

¿Qué aporta el proyecto diáspora?

El valor añadido del proyecto Diáspora se fundamenta en brindar diversos productos, entre ellos, 1.) Un instrumentos actualizado para analizar prejuicios y estereotipos sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalid; 2.) Datos actualizados sobre el sexismo y la homofobia en tres INS de la ciudad de Barcelona; 3.) Un programa que bajo la perspectiva de género aborda temáticas como los roles de género y la homosexualidad, así como 3.) Una web para la difusión de los resultados y el programa final. En resumen, esto colabora en dar recursos a psicopedagogos/as en activo y el profesorado en general interesado en estos temas, así como abrir nuevas ventanas para los adolescentes, mostrando la realidad existente y desmontando imaginarios sociales.

¿Por qué diáspora?

El nombre del proyecto, viene relacionado con la teoría de los tres impactos relacionada con el sistema ecológico de Bronfrenbrenner, así se entiende que si formas a una persona esta inmediatamente recibe un impacto formativo, pero a su vez también su círculo más cercano, por ejemplo, sus amigos y a su vez, también los amigos o amigas de sus amigos. Eso es lo que denominaríamos diásporas sensibilizadoras, y de ahí el nombre del proyecto que presentamos a continuación. En resumen, se trata de una metáfora entre la idea del alumnado y la formación a través del proyecto y las diásporas que vuelan con el viento y plantan su semilla en la lejanía dando nuevos frutos.

¿Cómo se estructura este proyecto?

El lector o lectora encontrará en primer lugar los inicios de la Diáspora, un bloque centrado en asentar las bases del proyecto, *introducción, justificación y objetivos del proyecto*, posteriormente un segundo bloque denominado la semilla de la Diáspora o *marco teórico*, basado en la fundamentación teórica, en el que se abordará el tema de las violencias de género, entendidas como aquellas agresiones hacia mujeres y homosexuales, su repercusión en la adolescencia, así como la necesidad de una educación inclusiva promovida desde la psicopedagogía. El tercer bloque gira entorno al proyecto en sí, proyecto Diáspora, por tanto se desarrolla la investigación realizada a través de un *análisis de necesidades*, donde se exponen los instrumentos diseñados, los resultados y orientaciones, para finalizar en el programa del mismo nombre.

"El efecto mariposa dice que el más pequeño cambio puede tener una enorme repercusión"

2. Interrogantes, finalidad y objetivos

✓ Interrogantes:

a) ¿Qué estereotipos, prejuicios y actitudes tienen l@s adolescentes y el profesorado sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad?
b) ¿Las nuevas generaciones han superado brechas y desigualdades en relación al papel de la mujer y la integración de l@s homosexuales en la sociedad?
c) ¿Es necesario un programa sobre estereotipos de género, orientación sexual y nuevos modelos de familia? Y si es así que bloques debería contener.

✓ **Finalidad:**

La finalidad del presente proyecto es diseñar un programa educativo en relación a los estereotipos, prejuicios y actitudes que tienen los adolescentes de educación secundaria, 2º ciclo de la ESO y bachillerato, sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad.

✓ **Objetivos:**

Objetivos generales:

a) Analizar, identificar y priorizar las necesidades de los y las adolescentes de diversos institutos de Barcelona en relación a los estereotipos, prejuicios y actitudes que tienen sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad.
b) Identificar la visión del profesorado, de primaria y secundaria, en relación a la inclusión de las temáticas, y su actitud hacia las misma así como las necesidades de formación para impartir la temática
c) Diseñar un programa educativo basado en la ruptura de estereotipos de roles de género y homosexualidad.

Objetivos específicos:

- Detectar que estereotipos, prejuicios y actitudes tiene el alumnado de 2º ciclo de la ESO y bachillerato sobre los roles de género en la sociedad actual
- Indagar que creencias, opiniones y actitudes tiene el alumnado objeto de estudio en relación a la homosexualidad
- Conocer que estereotipos, prejuicios y actitudes tienen los y las adolescentes en relación a los nuevos modelos de familia, concretamente sobre las familias homoparentales.
- Conocer la visión del profesorado y la inclusión en el currículum de dichas temáticas.
- Elaborar un programa educativo en función de los resultados extraídos del estudio previo.

3. Justificación

El proyecto Diáspora se fundamenta en llenar un vacío actual en la educación secundaria. Es decir, en algunas ocasiones se trabajan los roles de género y/o la diversidad sexual, pero de forma superficial y muchas veces por casualidad o atendiendo a voluntades personales del profesorado, sin existir una planificación e intervención fundamentada. La educación no es la mera transmisión de conocimientos ordenados y/o fragmentados por materias, sino también la construcción así como el fomento de una ciudadanía activa y participativa para los menores. Por ello, en pro de construir una sociedad más justas, equitativa, inclusiva y que englobe las realidades de todos y todas, es necesario romper estereotipos e imaginarios sociales difundidos por una escuela que promueve modelos patriarcales y desiguales.

En los últimos años se ha comprobado un incremento en los casos de violencia de género y homofóbia sufrido por jóvenes. Cabe destacar, que pese al aumento vemos la punta del iceberg ya que es difícil detectar casos por el tipo de colectivo y el problema. Es decir, los adolescentes tienden a no denunciar o esconder las situaciones discriminatorias pero estás siguen siendo notorias en las aulas y en los jóvenes (ver *tabla 1*).

Roles de género	En el 2012 murieron 52 mujeres a manos de sus parejas o exparejas. Siendo uno de los años con menos mortalidad desde 1999. Aún así, aumentó el número de víctimas mortales menores de 30 años (29%) y las denuncias fueron alrededor de 339 diarias. En concreto, la edad más frecuente en la que se denuncian los hechos es de 25 a 34 años, con 208 denuncias; al tiempo que destacan también los casos de mujeres que denunciaron con menos de 24 años, cien mujeres, siendo siete de estas menores de edad. Estas cifras reflejan que "cada vez hay más mujeres jóvenes que sufren maltrato", según señalan los datos del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad[1]
Homosexualidad/ homofobia	El Observatori GLT contra l' Homofobia, computó 184 agresiones y discriminaciones en la calle y espacios públicos en el 2008-2009 (última memoria publicada). En éstas agresiones incluyen los casos de bullyng homófogo. También podemos ver en la prensa diversas noticias en el último año sobre suicidios de adolescentes gays tras sufrir acoso escolar. [2]
Homoparentalidad	El número de matrimonios homosexuales celebrados tras la ley a 2012 sumaban un total de 18.634 en España. Por tanto, se calcula que puede haber entorno a 1500 familias homoparentales y 2500 niños y niñas rainbow, Un fenómeno reciente en cuanto a la visibilización y que va en aumento en nuestra sociedad. (Barrios, 2012)

Tabla 1. Datos en relación al panorama actual sobre roles de género, homofobia y homoparentalidad. Elaboración propia.

En resumen, viendo los datos de la tabla anterior, podemos decir que la necesidad es realista, latente y obvia en los adolescentes así como en las aulas. Por otro lado, cabe señalar que estos número que describen el fenómeno actual van en la línea de otros estudios, como el estudio de

[1] http://www.20minutos.es/noticia/1772907/0/
[2] http://www.diariovasco.com/20130207/local/quienes-sufren-acoso-escolar-201302041029.html

Coll-Planas (2011), dónde el colectivo de profesorado y alumnado también manifestaban la necesidad de formación en estas temáticas.

Así, el programa Diáspora colabora en visibilizar colectivos y realidades, que aunque creamos superadas, siguen estando marginadas y discriminadas en nuestro día a día. Cabe mencionar que no hay programa similar en el panorama actual, encontramos propuestas que abordan las temáticas de género o diversidad sexual, pero no de forma integrada ni se dan de forma generalizada en todos los institutos. Por lo que respecta a la homoparentalidad, actualmente se citan en algunos programas los nuevos modelos de familia, pero sigue siendo de forma superficial o sin tener en cuenta a los dos colectivos a los que nos dirigimos: alumnado y profesorado. De este modo este proyecto facilita un recurso como es el programa Diáspora, pero también orientaciones para otras intervenciones relacionadas con estas temáticas basadas en datos actuales descriptivos de una muestra de adolescentes.

La población seleccionada para la intervención ha sido el alumnado de 2º ciclo de la ESO y bachillerato, así como el profesorado implicado en estas etapas. El motivo de centrar las actividades en estos cursos viene motivado porqué la gran mayoría de expertos consideran dichas etapas vitales como las mejores para introducir ciertos temas ya que son más efectivos antes de las primeras vivencias de pareja (Pichardo, Castañón, Martín y Romero, 2005 en Serrano, 2012), muestra de ello es que todos los programas de sexualidad suelen iniciarse en estos cursos así como los programas de prevención violencia de género, Por ello, este programa pretende sistematizar una intervención fundamentada en el conocimiento científico rompiendo estereotipos y prejuicios que se manifiestan en actitudes discriminatorias y dañinas hacia otras personas por el mero hecho de responder a unas creencias infundadas.

En definitiva, el proyecto es necesario y pertinente ya que los y las psicopedagogos/as nos debemos formar en la diversidad de temas que se dan en nuestro campo así como desarrollar competencias en relación a la inclusividad, equidad y diversidad, favoreciendo así la mejora en nuestras prácticas con los y las adolescentes. Problemas como la violencia de género o el bullyng homófogo, se pueden erradicar/minimizar en los institutos, evitando que se magnifican aún más en la etapa adulta y, por ende, en la sociedad.

II. La semilla de la Diáspora o el marco teórico

"LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ÁMBITO DE LA PSICOPEDAGOGÍA"

1. LOS OTROS Y OTRAS DEL SISTEMA PATRIARCAL: VIOLENCIAS DE GÉNERO

"La diferencia y la semejanza (entre individuos) está en todas partes;
Pero cuáles de ellas se tienen en cuenta y con qué objetivo es algo
que se determina fuera de la investigación empírica" (Laqueur, 1994:31)

1.1. INTRODUCCIÓN

Vivimos envueltos[3] en una cultura y, como señala Edgar Morin (2001), esta nos deja un *imprinting*[4] que condiciona nuestra forma de *ser* y *estar* en el mundo. Es decir, somos individuos que a través de aquello que nos rodea, forjamos nuestra identidad, actuamos ante una situación puntual o construimos nuestro proyecto de vida en base a unas normas establecidas (Juliano, 2010; Rose, 2010; Coll-Planas, 2011). Estas normas parecen, en muchas ocasiones, mandatos de la naturaleza, pero en realidad, forman parte de un sistema elaborado que denominamos cultura o, en palabras de Bourdieu (2010), *el orden de las cosas*. Este orden no es neutro ni natural sino una construcción mental, que modula la sociedad, repartiendo el poder y jerarquizando las relaciones entre hombres y mujeres. En esta línea, Dolores Juliano describe y profundiza en dicha organización y las dificultades para su deconstrucción:

> Durante largos períodos de nuestra historia la inferioridad natural de la mujer ha sido un dato que no podía ser discutido por las personas razonables, como tampoco se ponía en duda la existencia de una sola religión verdadera (la nuestra) y de un orden político correcto (el que correspondía a la época y el país, ya fuera el absolutismo, la monarquía constitucional o la república). Además, casi siempre y en todas partes, creemos saber que nuestra forma de organizar la familia y las relaciones afectivas es no sólo la más correcta, sino también la única lógica y natural. En cada época, quienes hubieran cuestionado esos supuestos nos habrían parecido irritantes e ilógicos, ya que habrían atacado al mismo tiempo nuestras certezas y las bases mismas de nuestra estructura social (Juliano, 2010:9-10).

Como expone la autora, nuestra cultura, y como se ha demostrado prácticamente casi todas a nivel planetario, el hombre ha ejercido el poder desde una visión *androcéntrica*, con él como medida de todas las cosas, *patriarcal*, con una *jerarquía del género* (Cobo, 2008) basada en el hombre como cabeza de familia, *y heteronormativa*, dando por sentado la heterosexualidad como obligatoria (Wittig, 2010; Coll-Planas, 2011). De este modo, los hombres blancos heterosexuales han sido los privilegiados imponiendo el poder sobre el resto de grupos: mujeres, homosexuales,

[3] Para facilitar la lectura, se empleará el masculino como genérico, intentando usar el neutro siempre que sea posible.
[4] Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos. (Morin, 2001:33).

negros, entre otros (Juliano, 2010). Por tanto, en éste juego de poder y de modelización, aquellos y aquellas que no entraron ni entran dentro de dichas categorías: *hombre, blanco* y *heterosexual*, configuran los Otros y Otras del sistema patriarcal, y por ende, de la sociedad. El Otro u Otra se convierte, como señala Arisó y Mérida, (2010:89), en *ausencia lingüística* siendo así no representando, invisibilizado, excluido y marginado de la ciudadanía activa así como de los derechos que conlleva. Un ejemplo de ello lo encontramos en los libros de texto que hablan de la historia de los hombres, pero que apenas hay referencia a las mujeres u otros colectivos. Otra consecuencia de la otredad, como indica Juliano (2010) es la creación de cientos de imaginarios sociales acorde con las certezas sociales compartidas para perpetuar, proteger y resguardar el sistema actual. La misma autora apunta que esos imaginarios sociales o imágenes caricaturescas se aceptan a nivel social "como si fuera una descripción objetiva de la realidad" (Juliano, 2010:18). Estos imaginarios forman parte de las ideologías discriminatorias que:

> Se construyen históricamente a través de procesos complejos de estigmatización, marginalización y exclusión social, que rotulan a las personas sancionadas como diferentes (e inferiores) y que legitiman las opciones sociales de control, mostrándolas como tendentes a la defensa de la norma y del bien común. En muchos casos incluso se presentan como defensa de los verdaderos intereses de las personas estigmatizadas, beneficio que éstas no estarían en condiciones de reconocer (Juliano, 2010:13).

Así se introduce el concepto de la estigmatización que se produce a través de rotulación o categorización. En esta línea, Zygmunt Bauman (2011) habla de cómo no se emplea una única etiqueta para devaluar a la persona, sino que éstas se superponen y articulan categorías que provocan, lo que Arisó y Mérida (2010:19) denominan *discriminaciones múltiples*. Un muestra de ello es el ser *mujer, negra* y *lesbiana*. Tres categorías que configuran un estar fuera de lo *normal*, del *sistema* o de lo *correcto*. Unas características que delimitan y encorsetan las formas de actuación, las posibilidades y las oportunidades de las personas. Lopes Louro apunta que la clave del futuro y de una sociedad menos estigmatizadora está en "mostrar el carácter de artificios construidos que tienen en común tanto la norma como su transgresión" (Lopes Louro,2003 citado por Juliano, 2010:13). Ese es concretamente el caso de las mujeres o de colectivos como el lésbico, gay, bisexual y transexual (LGBT). El mundo se divide en lo masculino, asociado al hombre, y lo femenino, asociado a la mujer y a partir de ahí se crea un sistema de poderes asimétrico, en el que los hombres están por encima de las mujeres en todos los espacios ya sean públicos o privados. Del mismo modo, esta situación se da con los homosexuales, que son discriminados y discriminadas por transgredir las formas de conducta obligatorias que propone la sociedad, entre ellas la heterosexualidad (Wittig, 2010; Viñuales, 2002; Coll-Planas, 2011). Esta marginación parte nuevamente de unas premisas naturalizadoras a través de un uso manipulador

de la biología, creyendo que todas aquellas acciones que no acoten una forma de conducta concreta, impuestas por un colectivo específico de la sociedad: el masculino, devienen un incumplimiento de lo que se supone *natural* (Juliano, 2010).

Cabe destacar que debido al movimiento feminista, el de las luchas de las mujeres, y el movimiento LGBT, la sociedad ha ido posibilitando nuevas realidades en pro de una equiparación de derechos tanto públicos como privados (Varela, 2008; Pichardo, 2009), pero aun así, falta camino por andar, derechos por obtener o vidas que desestigmatizar (Coll-Planas, 2011).

> El reconocimiento social no es automático, las prácticas divergentes sientan la base para el cambio, pero no garantizan la modificación de los discursos que brindan legitimidad social; en realidad también pueden producir una explosión de reacciones fóbicas y violentas, como se constata en el aumento que han experimentado en los últimos años en España las agresiones contra las mujeres (Juliano, 2010:14-15).

Uno de los puntos clave de las dificultades para superar las desigualdades es que visibilizar las estructuras de poder sobreviene atacar certezas sociales y desarticular ideas arraigadas profundamente, "aprendemos desde la infancia que las cosas son como parecen ser, y que las evidencias no debe ser cuestionadas" (Juliano, 2010:10).

En conclusión, las violencias de género (Arisó y Mérida, 2010), como las agresiones a mujeres, las tecnologías de poder (Foucault, 2009), entre ellas la injuria (Euribon, 2011) y/o la discriminación (Coll-Planas, 2011), producidas para mantener y perpetuar el sistema patriarcal, suponen un reto en la sociedad presente y futura. Como indica nuevamente Juliano (2010:17): "si bien la estigmatización de las mujeres que se apartan de las normas es un fenómeno de larga duración temporal, los discursos a partir de los cuales este rechazo se manifiesta se actualizan constantemente, recurriendo a las argumentaciones que pueden parecer más legítimas en cada período o lugar", lo mismo sucede con los y las homosexuales, por lo que nunca llegamos a asentarnos en una sociedad más inclusivas o igualitaria, sino en estadios más o menos posibilitadores para estos colectivos. Por ello es necesario hacer uso de la educación como herramienta de transformación de una sociedad desigual, opresora y discriminatoria hacia otra más inclusiva, tolerante y equitativa (Coll-Planas, 2011; Serrano, Gómez, Amata y López, 2012).

1.2. EL SISTEMA PATRIARCAL

El sistema patriarcal, nacido en Occidente, es una *arquitectura cultural* (Arisó Y Mérida, 2010) que se articula mediante una serie de creencias, valores y suposiciones básicas, bajo la premisa de una relación asimétrica donde los hombres tienen poder sobre las mujeres y la naturaleza. Se fundamenta en la dominación y la subordinación del sexo concebido como fuerte, los hombres,

frente al débil, el de las mujeres. Por tanto, dicho régimen se clasifica a través de un "un sistema de dualismo excluyente que conforma un modo de pensamiento" (Arisó y Mérida; 2010:27), construido a través de conceptos o categorías en oposición y antagónicas, donde una categoría delimita los márgenes de la otra. Es decir, no son complementarias ni inclusivas, sino unas superiores a las otras (Arisó y Mérida, 2010). Un ejemplo de ello es: hombre/mujer, fuerte/débil, heterosexual/homosexual, cultura/naturaleza, mente/cuerpo o racionalidad/emociones.

¿Pero cómo a pesar de la visibilización de un sistema desigual éste se mantiene? En el libro *La dominación masculina* Bourdieu ayuda a comprender como dicho sistema sigue funcionando hasta la actualidad:

> La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión andrócentrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos (Bourdieu, 2000:22).

Estas relaciones se perpetúan generación tras generación en base a la naturalización de los roles de género, o lo que es lo mismo, que puede hacer un hombre o una mujer:

> En una sociedad fundada bajo la lógica de la dominación, los seres humanos aprendemos a interpretar el mundo bajo la influencia cultural hegemónica que se funda en el marco de unas relaciones que justifican y legitiman el poder y la desigualdad mientras produce y reproduce relaciones de opresión y subordinación. Socializados/as y educados/as bajo la mirada de la dominación, aprendemos (en su doble acepción de "adquirir" y "concebir") el mundo bajo unos marcos conceptuales, opresivos que motivan y dirigen nuestras acciones y que tiene unos efectos reales en la vida de las personas al dar origen a actos cognitivos, políticos y éticos violentos, que no solo repercuten entre las personas sino que se extienden a la relación entre los seres humanos y los no humanos (Arisó y Mérida, 2010:37).

Como apuntan Arisó y Mérida (2010:39): "Para muchas teorías del feminismo y de la violencia de género, según sostiene Raquel Osborne, el control de la sexualidad femenina, diferenciada de la de los hombres, es el resultado sobre el que se fundamenta la subordinación de las mujeres que ejerce la sociedad patriarcal." Las mujeres son entendidas como una propiedad masculina y se entiende la maternidad como "instinto y destino" (Juliano, 2010:14). Por tanto, "la esclavitud de la sexualidad femenina se convierte en el mecanismo de control sobre las mujeres y la "violencia de género" se convierte en un "indicador de una sociedad patriarcal" (Arisó y Mérida, 2010:39). Dando un paso más, Foucault y Witting apuntan a que ese control basado en la reproducción

delimita, legitima y posibilita como única opción la heterosexualidad obligatoria (Ariso y Mérida, 2010). Por tanto, siendo el sistema patriarcal un sistema opresor con mujeres pero también con homosexuales.

En definitiva, la idea de un *patriarcado universal* sustenta la ficción según la cual tanto la identidad de todas las mujeres como la de todos los homosexuales son idénticas a nivel planetario, homogenizando y nivelando la opresión que sufren bajo la dominación masculina. Esta idea de estructura, universal y hegemónica de dominación, oculta las particularidades y dificulta el trabajo de deconstrucción de dicho sistema (Arisó y Mérida, 2010).

En contra, autoras como Maria Calvo (2011), conciben que el sistema patriarcal es la única forma de organización social. Por tanto, apuestan por la diferenciación sexual desde la familia y la escuela, criticando que en la actualidad se está devaluando la masculinidad debido a una sociedad feminizante. Para dicha autora, el sexo de un bebé conlleva que los hombres y las mujeres deben comportarse de forma diferente y que la transformación social hacia una desarticulación del sistema patriarcal provoca graves crisis en los varones de hoy en día ocasionándoles depresiones, suicidios, actos delictivos, consumo de drogas o frustración.

1.3. EL GÉNERO Y SUS ROLES

1.3.1. ¿Qué es el género?

Como señala Rose (2010:22), “las mujeres se encuentran en una posición de desventaja respecto a los hombres” y esto es debido a como el género, las expectativas sociales que pesen sobre ellos y ellas, define sus mundos sociales. Fue en 1975 cuando Gayle Rubin empleó la expresión *sistema sexo/género* para analizar las situaciones que se dan bajo las imposiciones sobre los sujetos sexuales (Arisó y Mérida, 2010:50). Posteriormente, feministas como Joan W. Scott, ésta en 1985, darían cuerpo teórico a un nivel más académico a dicho concepto y su impacto (Rose, 2010). Pese a que se han utilizado de forma intercambiable, el término *género* hace referencia a “la construcción cultural de la diferencia sexual, en contraste con el término “sexo”, que parecía connotar diferencia “natural” o “biológica”” (Rose, 2010:18). Profundizando en el concepto de *género*, Coll-Planas, Bustamante y Missé (2009) o INMUJERES, 2012, lo definen como un dispositivo que se pone en marcha cuando en una clínica el doctor/a le dice a una mujer si es niño o niña el bebé que espera, desde ese momento el mecanismo cultural funcionará hasta su muerte.

En la extensa bibliografía podemos encontrar diversas definiciones del concepto (*ver tabla 2).*

Autores/as	Definición

Coll- Planas et al. (2009:9)	"un mecanismo cultural que distingue a las personas entre hombres y mujeres, Asignándoles diferentes funciones y desiguales posiciones de poder en las relaciones sociales. (Izquierdo,2001)". Por tanto, a partir de la cultura naturalizada, se pretende justificar las capacidades, desigualdades y diferencias entre mujeres y hombres.
INMUJERES, 2012:1	"El papel (rol) de género se configura con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el estrato generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijo y, por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino, que se identifica con lo público. La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género". (Marta Lamas, 2002)
Rose (2010:85):	"el género, entendido como un orden jerárquico de las relaciones entre hombres y mujeres y/o como el significado atribuido a las diferencias percibidas entre unos y otras".
Lauretis (2000)	El concepto género representa: "No un individuo, sino una relación, y una relación social" que determina dentro del imaginario social como deben ser los hombres y las mujeres. Porqué son "unas categorías que no solo condicionan nuestras representaciones y determinan nuestra relación de pertinencia, sino que nos indican qué se espera de nosotros/as, cuáles son nuestros límites de actuación, que relaciones podemos o no establecer con los otros". (Arisó y Mérida, 2010:63).

Tabla 2. Definiciones del concepto género. Elaboración propia

Como indica Rose (2010) el término género ha ayudado a analizar para comprender la vida de las mujeres en el pasado, pero también, las actuales, tratando de examinar los sistemas de género y entender porqué los roles tradicionales masculino y femenino se dividen de forma antagónica. En definitiva, "una categoría útil para el análisis histórico" (Rose, 2010:47), ya que, como indica Scott (1999) citadado en Rose (2010), el género deviene la forma primaria de poder y así el poder se "expresa y legitima" (Rose, 2010:38), no solo a través de una representación social sino más bien como un aparato semiótico, que da valor, identidad, prestigio e indica la posición dentro del sistema (Arisó y Mérida, 2010). Gisela Bock en 1898 (citada en Rose, 2010:86), apuntó que "mirar el género como una relación sociocultural nos capacita para comprender los vínculos entre el género y otras numerosas relaciones bajo una nueva luz… el género es un factor constituyente de todas las otras relaciones". Muestra de ello es la relación que establece la mujer hacia los demás y hacía ella misma, porqué, como señalan Arisó y Mérida (2010:40), "la mujer no es definida en un ser *para sí*, sino como ese *ser para otros*", perdiendo todo control sobre su vida y su cuerpo fruto de las expectativas de su género.

Judith Butler con su libro *El problema del género (*1990) revoluciona el concepto con sus diversas teorías, entre ellas, la autora apunta que “la hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja el sexo o, de lo contrario, está limitado por él”. Por tanto, si el género se desvincula del sexo, como algo complementario e independiente “el género mismo pasa a ser un artificio ambiguo” (Butler, 2001 en Arisó y Mérida, 2010:85). Así, “la cultura se convierte en destino” a través de la performatividad del género, es decir, a partir de una serie de actuaciones que se repiten hasta llegar a su naturalización. Esto da pie a considerar el género como algo fluido, dinámico y cambiable, ya que el género es una acción pública y política, un acto de representaciones que no debe estar por encima de las elecciones individuales, y que “nos abre la posibilidad de transformar el género pues tenemos la posibilidad de optar por otro tipo de apuestas que tiendan hacia la subversión o la ruptura” (Butler, 2001 citada por Arisó y Mérida, 2010:123). Finalmente, Judith Butler remarca (en Arisó y Mérida, 2010:123-127) que esta maquinaria simbólica genera violencia por su construcción intrínseca y consecuencias externas: 1)Construye la “identidad de género”; 2) Produce, reproduce y naturaliza desigualdades; 3) Da forma a nuestros cuerpos y nuestras vidas; 4) Produce representaciones sociales “únicas” invisibilizando y estigmatizando la diversidad; 5) Oculta las identidades de género como construcción sociocultural y personal; 6) Niega la correlación entre las identidades de género y los contextos sociales e historias donde naces, se conforman y reproducen; 7) Invisibiliza otros ejes de dominación que nos afectan; 8) Niega el concepto de género entendido como “proceso” y como “producto”; 9) Refuerza la dificultad de pensarnos fuera de la diferencia sexual; 10) Contribuye a generar la ficción del pensamiento heterosexual como “pensamiento único” y 11) favorece la construcción de efectos excluyentes en los discursos identitarios.

En resumen y como indican Arisó y Mérida (2010:134), el género nos lleva a pensar “si hay vidas que valgan más que otras”, porqué señalan que “las actuales identidades de género son el resultado de un proceso sociohistórico y de la hegemonía de unas determinadas relaciones de poder y, por tanto, el resultado de una ideología o forma de conceptualizar el mundo y de priorizas unos valores por encima de otros”. Los estudios más recientes sobre el género nos demuestran que “los hombres y las mujeres se hacen, no nacen. Y se hacen de manera diversa, no solo entre ellos sino al interior de las distintas categorías” (Arisó y Mérida, 2010:53-54). Nuevamente, por el contrario, Maria Calvo (2011), desmonta dicha idea, justificando con otros estudios neurocientíficos que sí hay diferencias entre hombres y mujeres al nacer, por ejemplo en el cerebro o en los órganos genitales, pero apunta la autora, llegando al mismo punto que los otros autores, que la educación puede desarrollar las habilidades que no se adquieren a priori.

Para acabar, pese a que se suele hablar de género y roles de género, Coll-Planas (2011) propone dos nuevas denominaciones, *expresión de género* como sinónimo de roles de género, es decir, como representación de las expectativas que se esperan al ser de un sexo u otro y, por otro lado, *identidades de género*, como aquella expresión relacionada con el sentir de la persona independientemente de su sexo.

1.3.2. Roles o expresiones de género: lo femenino y lo masculino

Virginie Despentes nos plantea una serie de interrogantes introductorios:

> ¿Por qué las madres animan a los niños a hacer ruido mientras enseñan a las niñas a callarse? ¿por qué seguimos valorizando al hijo que se hace notar mientras que nos da vergüenza que una chica se salga del tiesto? ¿por qué enseñamos a las niñas la docilidad, la coquetería y el disimulo, mientras que decimos a los niños que deben ser exigentes, que el mundo es suyo, que deben tomar decisiones y elegir?¿qué hay de bueno en el modo en el que las cosas suceden que haga que nos compense a las mujeres suavizar los golpes que damos?(Despentes,2006:102-103)

Como se ha comentado en los puntos anteriores, nuestra sociedad se organiza asignando a hombres y mujeres unos papeles diferenciados, también denominados *roles de género*. Por tanto, podemos hablar de lo femenino y lo masculino, como dos adjetivos bipolares, antagónicos y delimitadores, el uno del otro, que configuran lo que unos u otras deben ser y hacer en sociedad. Si hablamos de lo masculino, según Arisó y Mérida (2010:35), las características atribuidas a los hombres y, según los mismos autores asociadas a la mística de la violencia, son: 1) el ejercicio de la fuerza y la dureza, así como la supuesta primacía biológica de impulsividad y agresividad innata, que justifican situaciones de descontrol; el afán de dominio y la competitividad extrema. Alejando del estándar de "virilidad" a aquel hombre que busca el consenso a través de la mediación, cooperación, etc.; 2) la represión de la sensibilidad y las emociones; 3) la represión de la empatía o el rechazo de valores éticos de respeto y 4) cuidado de los demás. Como señala Rose (2010), estas características se construyeron entorno a la idea de *masculinidad heroica* inspirada en el estoicismo griego clásico, donde conceptos como *hombría* y *virilidad* designaban a los grandes hombres. Por el contrario, la mujer considerada un individuo inferior, necesitaba de protección, tutela y control al ser "percibida como un hombre incompleto, un ser indigno y pecaminoso, situada permanentemente ante las puertas del infierno" (Arisó y Mérida, 2010:41). En la misma línea, Barbara Welter (1966) en Rose (2010:24) se refiere a estas características del rol tradicional como "culto a la verdadera feminidad", como si aquello que no encajara con estas categorías no fuera feminidad ni habláramos de verdaderas mujeres. Esta idea llevó a Monique Wittig a pronunciar una de sus frases más polémicas y famosa, apuntando que las lesbianas no

eran mujeres, ya que no correspondían con ese patrón o rol de género (Córdoba, Sáez y Vidarte, 2005).

En conclusión, podemos hablar de un discurso que diferencia a hombres como: objetivos, analíticos, racionales, fríos que controlan las emociones, independientes, innovadores, activos, seguros, que actúan con la cabeza, funcionales o prácticos, *versus* a mujeres que son subjetivas, intuitivas, sensibles, dóciles, dependientes, presumidas, conservadoras, pasivas, inseguras, que actúan con el corazón, dirigidas a los demás y con capacidad de expresar (Sebastián, Sánchez, Sutil, Boronat, Cadierno, y Octavio, 2006; Fabra, 2008).

Además, específicamente el rol de género femenino se sustenta por una serie de mitos y creencias compartidos que entraman su funcionamiento, como el del amor que todo lo puede, la idea de la *media naranja* como esa persona complementaria que llenará un vacio y nos librará de la soledad, la idea del *príncipe azul*, el *amor a primera vista* o el *modelo maternal de amor* (Arisó y Mérida, 2010). Mitos y creencias que vuelcan a las mujeres a un amor in-condicional que requiere de una entrega total sin esperar nada a cambio, y que las hace entrar en el papel de mujeres respetables a través del matrimonio (Rose, 2010). Otra de las características de las mujeres y lo femenino es lo que Arisó y Mérida (2010:47) definen como la equivalencia entre amor y cuidado "donde ambos términos se funden y confunden" en lo que se denomina *ética del cuidado*. Por tanto, prosiguen los mismos autores, se da una "continuidad biológica de la tarea de gestar, parir y amamantar, las mujeres se convierten en seres que abastecen, cuidan, orientan, estimulan a otra persona", es decir, una *madres vitalicias* para sus hijos, maridos y padres, entre otros.

En conclusión, se realiza un proceso de socialización diferenciada entre niños y niñas (Cobo, 2008; Calvo, 2011), en el que se dan consignas distintas y desiguales, por ejemplo, la idea de que el ser varón en nuestra sociedad es importante y que el ser mujer deviene en una dedicación altruista hacia los otros. En consecuencia, se reparten los espacios, el público para el hombre y el privado para las mujeres, lo que Sonya O. Rose denomina *esferas separadas (*2010:25), creando una *mística de la masculinidad* relacionada con la hombría, el alarde la fuerza, la dominación y la subordinación de los demás. Por tanto, los hombres deben perpetuar el sistema haciendo uso legitimo de la violencia si es necesario. Producto de esa violencia legitimada es el machismo, el racismo o la homofobia, entre otros, pero, según Córdoba et al. (2005) refiriéndose al sistema de género, "es en las propias incoherencias y fisuras abiertas en ese régimen donde va a localizarse la posibilidad de articular prácticas de resistencia, afirmación y producción de identidades sexuales alternativas", liberadoras para todos los sujetos sociales.

1.4. LOS OTROS Y OTRAS: VIOLENCIAS DE GÉNERO

Como se ha comentado en los apartados anteriores, el sistema patriarcal y los roles de género se reflejan en un régimen desigual en el que se construye la sociedad y, por ende, los Otros y Otras de esa sociedad o, como denomina Coll-Planas (2011), "la suciedad patriarcal". Butler desarrolla la idea de la otredad en relación a la marginalización de ciertos colectivos:

> El tabú establece límites para crear un sujeto diferenciado por medio de la exclusión, en donde, lo "abyecto" nombra lo que ha sido expulsado del cuerpo, evacuado como excremento, literalmente convertido en "Otro" (…). La construcción del "no yo" como lo abyecto determina los límites del cuerpo, que también son los primeros contornos del sujeto (…). El límite del cuerpo, así como la distinción entre lo interno y lo externo, se produce por medio de la expulsión y la revaluación de algo que en un principio era una parte de la identidad en una otredad deshonrosa. Como señala Iris Young cuando apela a Kristeva para explicar el sexismos, la homofobia y el racismo, el rechazo de sus cuerpos por su sexo, sexualidad o color es una "expulsión" de la que se desprende una "repulsión" que establece y refuerza identidades culturalmente hegemónicas, sobre ejes de diferenciación de sexo/raza/sexualidad (Butler, 2001 citada por Arisó y Mérida, 2010:103-104).

Rodríguez Magda (2003), citada por Juliano (2010:27), prosigue con la idea de Butler cuando dice "cualquier *nosotros* se define por la heterodesignación que efectúa sobre los otros". Por tanto, el resultado de expulsión y dominación de las identidades marginales de los *Otros* que no son *Nosotros* se realiza por medio de la violencia (Arisó y Mérida, 2010). De este modo, el sistema patriarcal categoriza, estigmatizada, excluye y margina a mujeres y homosexuales a través de un criterio o norma: el *género*, como se ha expuesto en los anteriores apartados, y por medio del uso de la violencia que se pronuncia en sus múltiples expresiones, como puede ser la violencia simbólica (Bourdieu, 2002) u otras más explícitas: asesinatos, violaciones, etc. Estos mecanismos mantienen a los Otros y Otras incluidos "en el sistema social, pero desde posiciones periféricas" (San Roman (1990) en Juliano, 2010:27). Todas estas acciones de desprestigio, exclusión y marginación, del colectivo de las mujeres se le denomina *violencia de género* o, como designan Arisó y Mérida (2010), *géneros de la violencia*, ya que no fijan la mirada en una única forma de violencia ni dirigida solo hacia un colectivo, las mujeres, sino que amplían la mirada hacia la agresividad u opresión de homosexuales y también hacia los propios hombres.

Uno de los autores que más han ayudado en analizar esta dominación ha sido Foucault a través de la publicación de la *Historia de la sexualidad* a finales de los años setenta, con el estudio de la sexualidad dicho autor emergió las diversas formas de poder que se ejercían y ejercen a través de la sexualidad (Rose, 2010).

La violencia de género ha sido definida por varios autores y autoras, y cabe mencionar que no existe un término universal para denominar a aquello a lo que describe, por tanto, podemos hablar de *violencia de género*, *violencia contra las mujeres*, *violencia patriarcal*, *doméstica*, *machista*, *sexista*, entre otros (Arisó y Mérida, 2010). Cabe destacar que durante mucho tiempo, como apunta Posada (en Cobos, 2008) incluso no se denominaba ya que eran considerados *delitos invisibles*. Algunas de las definiciones que podemos encontrar en la diversa bibliografía se basan en los mismos puntos pero con pequeños matices, un ejemplo es:

> [La violencia de género] nace, se ejerce y se fundamenta en unas relaciones de dominación, que constituye la violencia que ejercen los hombre contra las mujeres en el marco de unas relaciones de dominación de género asimétricas y de poder, cuyos actos se efectúan mediante el ejercicio de poder, la fuerza o la coacción, ya sea física, psíquica, sexual o económica, encaminada a establecer o perpetuar relaciones de desigualdad. Una violencia que se desencadena con innumerables formas y que percibimos bajo distintas manifestaciones: violencia doméstica o de pareja, abusos sexuales, acoso laboral, violaciones, prostitución forzada…" (Arisó y Mérida, 2010:21)

Otra definición, que además resultó fruto de un momento histórico, fue la de la Organización de las Naciones Unidas. En 1993 los movimientos feministas lograron ejercer una enorme presión consiguiendo la "Declaración para la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres" de la ONU que supuso un hito dentro del movimiento. Esta definición situó la violencia de género en el punto de mira de los gobiernos, haciéndoles cómplices de su perpetuación y obligándoles a condenar las agresiones ejercidas hacia las mujeres en su agenda política.

> La violencia contra las mujeres es todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas sobre tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se produce en la vida pública como en la privada" (ONU en Arisó y Mérida, 2010:21)

Pero el salto definitivo hacia la visibilización y lucha contra este tipo de violencia se dio en 1996 en la "Conferencia de Beijing o IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres", ya que las personas allí congregadas denunciaron que tanto la violencia pública como privada de poder contra las mujeres vulneraba los derechos humanos.

Las estadísticas han ayudado a evidenciar esas situaciones de desigualdad, dando datos como que el 70% de los pobres en el mundo son mujeres, que hay 60 millones de niñas menos el mundo por las políticas de abortos selectivos o infanticidios o que 500.000 mujeres fueron violadas en el genocidio de Ruanda, datos que son la punta del iceberg de las historias de vida de muchas mujeres. En conclusión, podemos hablar de que esta violencia se ejerce de forma transversal, transnacional, en horizontal y vertical en todas las culturas a nivel planetario. En

España, concretamente, más de 500 mujeres desde 2005 han sido asesinadas a manos de sus parejas o exparejas (Varela, 2005). Si el problema es tan visible, queda patente que nuestra sociedad justifica la violencia. Arisó y Mérida, (2010:26), señalan que esta justificación se realiza en base a tres características: *biológicas o innatas, psicológicas o por aprendizaje social*, una muestra de ello son las noticias que aparecen en los medios de comunicación tras el asesinato de una mujer a manos de su pareja, frases como "fue un crimen pasional", "mató a su mujer en un momento de descontrol" o "repitió el mismo patrón que su padre ante la desobediencia de su mujer", indican que dicha violencia sigue legitimada en la actualidad aunque se ha avanzado gracias a los programas y campañas políticas. Prosiguiendo con las justificaciones, podemos hablar de lo que Bourdieu (2000:73) nombra "la anamnesia de las constantes ocultas", característica de dicho fenómeno que no permite analizarlo de forma global, sino justificarlo en rasgos individuales y propios de los hombres. Por tanto, bajo esta mirada, la violencia contra las mujeres, como señalan Arisó y Mérida (2010) y Bourdieu (2000) o Viñuales (2002), se enmarca en un fenómeno inevitable fundamentado en características naturales e innatas del género masculino. Este discurso, enmascara, perpetua y legitima una masculinidad que genera violencia y evita forjar acciones preventivas que ayuden a transformar este tipo de relaciones y situaciones. Es decir, deconstruir los mecanismos, mitos y estereotipos que sustentan la violencia machista (Arisó y Mérida, 2010).

Para finalizar, cabe mencionar que la violencia de género no solo es hacia los Otros y Otras del sistema patriarcal, sino que hay *Otros* hombres dentro del propio grupo de hombres heterosexuales, que no están de acuerdo con el patrón tradicional de conducta masculina que señala Luis Bonino basado en: *la autosuficiencia, la belicosidad heroica, la superioridad y la valoración de la jerarquía,* por ejemplo (Sánchez e Iglesias en Cobo, 2008), ya que "la confiscación del cuerpo de las mujeres se produce al mismo tiempo que la confiscación del cuerpo de los hombres. Los únicos que salen ganando en este negocio son los dirigentes" (Despentes, 2006:24). En consecuencia, esto ha provocado una nueva corriente de hombres que proponen modelos alternativos denominados *nuevas masculinidades*, apuntan Arisó y Mérida (2010), que se trata de subvertir los patrones establecidos, buscando relaciones basadas en la igualdad, la paz y la libertad. Por tanto, podemos hablar de violencias de género, ya que no hay solo un tipo de violencia sino varios y responden a la opresión de una categoría, la de *género*.

1.5. LAS TECNOLOGÍAS DE PODER O "BIOPOLÍTICAS"

La opresión de ciertos sujetos de la sociedad se puede realizar a través de diversas estrategias e instrumentos, como por ejemplo, a través del poder dialógico que se deja ver en las múltiples categorías que clasifican a las personas en un todo que parte de un rasgo real o

atribuido. Foucault (1992) citado en Juliano (2010:29) analiza que "es la sociedad moderna la que lleva más lejos la construcción de categorías estigmatizadoras, marginalizadoras y excluyentes, y también la que dispone de más medios para convencer de lo adecuado de sus categorizaciones y de la necesidad de acciones sociales que materialicen estos conceptos". Esos mecanismos de control para eliminar a "los Otros" son denominados por el mismo Foucault como "biopolíticas" o "biopoder" (Foucault, 2008) y por Beatriz Preciado como "tecnologías de poder" (Preciado, 2002). De este modo, las tecnologías de poder o bipolíticas son aquellos instrumentos y herramientas de la violencia de género que tiene el sistema patriarcal para perpetuarse y ejercer el control sobre los que no siguen las normas. Estas herramientas van de las más indirectas a las más directas, por ejemplo desde el cine, la literatura, la publicidad, los medios de comunicación que "producen efectos reales sobre nuestras vidas ya que, como reflejo de los discursos hegemónicos de desigualdad, ejercen violencia contra las personas" (Arisó y Mérida, 2010:116), a la violencia física. Especialmente las tecnologías de poder, aquellas más sutiles, contribuyen a fijar el *imprinting* que decía Morin (2001) y a socializarnos bajo unos modelos estandarizados y desiguales, ejerciendo una política conservadora en la que recolocan y designan donde tiene que estar cada persona (Arisó y Mérida, 2010). Podemos comprobar que las estrategias e instrumentos del sexismo son los mismos que los de la homofobia, ya que parten del mismo tipo de violencia, la de *género*. Olga Viñuales (2002:102) define cuatro características que legitiman dicha violencia: a) sentimiento de superioridad respecto al diferente; b) deshumanización, o sentimiento de que el "otro" es intrínsecamente diferente y extraño; c) sentimiento de ser merecedor de derechos, estatus y privilegios por estar en la posición correcta (raza, religión u orientación sexual); d) la convicción de que la existencia del diferente pone en peligro ese estatus, posición social o poder. Para ello, se emplean estrategias como la *injuria*, a través de chistes, comentarios, representaciones grotescas o por ejemplo, en los medios de comunicación, la *ignorancia* o e*l distanciamiento social.*

Concluyendo, las biopolíticas y las tecnologías de poder, como la injuria tienen una fuerza enorme en modelar a los sujetos porqué como indica Eribon (2010:58): "si las palabras están dotadas de esta fuerza activa, es que están apoyadas por todo el orden social, por toda su historia y por todas las instituciones que lo constituyen y perpetúan. El lenguaje y la estructura social no son más que las dos caras de una misma realidad. La injuria pertenece, pues, a un continuum lingüístico- y social- cuyas otras dimensiones son las diferentes formas de producción de la discriminación y la desigualdad. La injuria es una llamada al orden, a ese orden que el resto de realidades sociales y lingüísticas instituyen y perpetúan, legitiman o justifican." Y por ello, en el caso de la violencia de género se debe prestar atención a las muertes o actos más violentos, pero también aquellos más sutiles e indirectos pero de enorme poder.

2. LOS MOVIMIENTOS DE LAS MUJERES Y EL COLECTIVO LGBT

"Resulta asombroso y, como poco, moderno,
que sea un dominante el que venga a quejarse de que
el dominado no pone bastante de su parte…"
Virginie Despentes (2006:15)

Desde los márgenes de la sociedad mujeres y colectivos LGBT se han ido movilizando para lograr un estatus de ciudadanía y pleno derecho, transformando la sociedad hacia un discurso y práctica más inclusiva, como indica Fraga Tomasi:

> Me parece evidente que el movimiento feminista y el movimiento gay y lesbiano han contribuido considerablemente a cambiar la sociedad en su conjunto. Pero, en primer lugar, han contribuido a transformar considerablemente la situación de las mujeres y la de los homosexuales. Se trataba, en efecto (y se trata todavía) de poner en cuestión los mecanismos que instituyen el orden social y el orden sexual y que atribuyen lugares determinados (y en este caso infravalorados) a ciertas categorías de individuos. La oposición radical a este orden y a las diferentes formas de opresión que impone es sin duda uno de los grandes fenómenos políticos de la segunda mitad del siglo XX y, en todo caso, de los treinta últimos años (Fraga Tomasi, 2010 citado por Eribon, 2010:79).

Ambos movimientos, tanto el feminista como el LGBT, se han articulado a través de causas particulares a su propia situación de opresión, pero a la vez aunando esfuerzos en una lucha común, la derogación de un sistema patriarcal que produce violencia ante mujeres y homosexuales por igual. Destacando el caso de las mujeres lesbianas, a caballo entre ambos movimientos y opresiones. Fraser (2000) citada por Juliano (2010:25) propone diferenciar entre *las injusticias de distribución* y *las injusticias de reconocimiento*, como dos tipos de marginalización, ya que no se habla de las riquezas, sino de la legitimización de las personas y sus estilos de vida. Claramente, las mujeres y los homosexuales han sufrido, por su condición, injusticias de reconocimiento independientemente de su clase social y poder adquisitivo. En resumen, pese al sistema patriarcal y sus opresiones de género, ambos colectivos se han movilizado en luchas propias y compartidas para erradicar las violencias de género, así como lograr su estatus de ciudadanía plena. A continuación, se profundiza en los dos movimientos y las particulares de cada uno de los colectivos.

2.1. EL FEMINISMO Y LA LUCHA DE LAS MUJERES

El movimiento feminista surge en la ilustración, pero no quiere decir ello que antes no existieran reivindicaciones de las mujeres, sino que es en ese momento cuando cobran clave de desigualdad de género:

> Antes del nacimiento del feminismo, las mujeres ya habían denunciado la situación en la que vivían por ser mujeres y las carencias que tenían que soportar. Esas quejas y denuncias no se

> consideraban feministas puesto que no cuestionaban el origen de esa subordinación femenina. Tampoco se había articulado un pensamiento destinado a recuperar los derechos arrebatados a las mujeres (Varela, 2005:24).

La historia del movimiento feminista se divide, hasta la actualidad, en tres etapas también nombradas *olas* (*ver figura 1*).

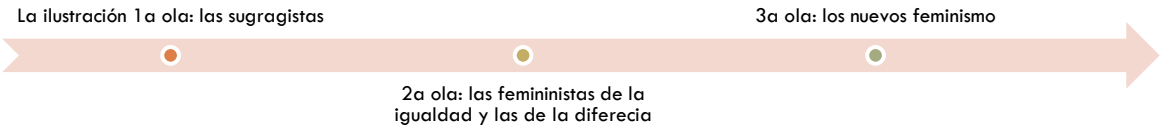


Figura 1. Olas feministas y su denominación. Elaboración propia.

En resumen, el movimiento de las diversas olas y, especialmente, el de la segunda y tercera ola en España, han logrado una serie de leyes que han beneficiado directamente a las mujeres, tanto heterosexuales como homosexuales, dando paso a la ruptura de la mujer como sujeto doméstico sumisa al hombre y dándoles libertad en el espacio público (Varela, 2002). Varios conceptos que han facilitado visibilizar y transformar la sociedad ofrecidos por el feminismo son: *sistema patriarcal, género, androcentrismo, contrato sexual* o *heteronormatividad*, que en consecuencia, han dado como fruto diversas leyes (Gil, 2011) como son: legalización de los anticonceptivos (1977), la Constitución (1978), la regulación del matrimonio y el divorcio (1981), las pensiones de los hijos y la legalización parcial del aborto (1985), regulación de la adopción (1987), la ley de Reproducción Asistida (1988), ley de conciliación de la vida familiar y laboral (1999), regulación de las parejas de hecho (entre 1999 y 2003 según la Comunidad Autónoma), matrimonios homosexuales (2005), ley de Igualdad de Género (2006) o ley de Dependencia y Ley de Identidad Sexual (2007). Leyes que por haber sido logradas no quiere decir que esté todo hecho, ya que actualmente volvemos a un debate abierto sobre algunas de ellas que pretenden ser derrocadas o limitadas por el *partido popular* que preside el Gobierno de España.

En definitiva, y como apuntan Arisó y Mérida, (2010:33-34) el feminismo se puede identificar como “un potente instrumento crítico, como una herramienta capaz no solo de interpretar las desigualdades de género e indagar en cómo se reproducen, sino también de idear y producir nuevas formas culturales que subvierten el modo hegemónico en que la sociedad se representa a sí misma y, en especial, capaz de repensar el lugar que ocupan hombres y mujeres”. En síntesis, es un posicionamiento ideológico, pero también un motor de transformación y cambio a través de acciones políticas.

2.2. LA HOMOSEXUALIDAD Y LA HOMOFOBIA: ¿SEXUALIDADES HETERONORMATIVAS?

"La homofobia se inscribe en la base misma de nuestro orden social. Son las injurias heterocentristas las que siguen generando desigualdad social y dolor" Guash en Eribon, 2010:12

2.2.2. LA SEXUALIDAD Y LA HETERONORMATIVIDAD

La sexualidad, al igual que el género, es una categoría construida (Foucault, 2009), es decir, son conceptos construidos por el ser humano que no responden a aquello externo o dado por la naturaleza, por tanto son transformables, dinámicos y cambiables.

> El ámbito de la sexualidad tiene sus propias políticas, injusticias y modos de opresión internos, como ocurre con otros aspectos del comportamiento humano, las formas institucionales concretas de la sexualidad, en cualquier tiempo y lugar, son el producto de la actividad humana. Están llenas de conflictos de intereses y maniobras políticas. En este sentido, el sexo siempre es político (Rubin, 1993 en Sapargo, 2007: 10).

Prosigue en la misma línea Raewyn Connell, "las normas y categorías sexuales, así como las formas y los objetos del deseo, la pauta de la sexualidad a través de la historia, las prácticas a través de las que el placer es dado y recibido, todo ello difiere entre culturas y está sujeto a su transformación en el tiempo" (Connell,1997 citada por Rose, 2010:62). Todo esto se refleja en el concepto de heteronormatividad acuñado por Monique Wittig. La autora analiza la sociedad en términos de heterosexualidad obligatoria, describiendo como la sociedad espera que toda relación de pareja solo es posible entre un hombre y una mujer (Wittig, 2010), construyendo un *orden simbólico* que parte de la premisa de carácter obligatorio *tú-serás-heterosexual-o-no-serás* (Arisó y Mérida, 2010:59). Gusmano,2008 en Coll-Planas (2011:18) define la heteronormatividad como:

> el refuerzo que se observa por parte de muchas instituciones sociales, de determinadas creencias sobre el supuesto paralelismo entre sexo, genero y sexualidad, el cual se da por hecho. Algunas de estas creencias son: que las personas se clasifican en dos categorías complementarias diferentes,: hombre y mujer; que las relaciones sexuales y conyugales solo son normales si se dan entre personas de sexo diferente; que las relaciones intimas entre personas del mismo sexo no tiene valor sexual; (o) que a cada sexo le corresponde un rol natural a la vida. La heteronormatividad se puede considerar un conjunto de normas sociales que influyen sobre las personas heterosexuales que tampoco no se ajustan estrictamente a estas normas.

Pero como apunta la Dra. Olga Viñuales, (2002:52) recordando las palabras de Leonora Tiefer, premio Alfred Kinsey en 1993, "nuestra anatomía sexual no nos suministra *per se* nuestra

identidad sexual", pero parece que eso no queda claro ya que "en una sociedad heterosexista, la homosexualidad no es una opción" (Viñuales, 2002:32).

2.2.3. LA HOMOSEXUALIDAD: Luces y sombras de un término y muchas vidas

El término *homosexual* procede del griego *homoios*, que significa igual o semejante, y de la palabra *sexual*, significando literalmente "igual sexo", y por extensión semántica orientación o comportamiento erótico-sexual entre individuos de igual sexo. Éste concepto fue acuñado por Karl Maria Kertbeny en 1969 con el objetivo de desestigmatizar otras denominaciones utilizadas hasta entonces como *sodomitas, molly* o *invertidos*. En consecuencia, se puede decir que las relaciones entre personas del mismo sexo o prácticas homosexuales son anterior al nacimiento de la palabra homosexual (Zubiar, 2007).

Una definición integradora sobre el término es la de Baile: "la homosexualidad es la tendencia interna y estable a desear afectiva y sexualmente a personas de igual sexo, con independencia de su manifestación en prácticas sexuales" (Baile, 2008:34). El término, así como la historia del movimiento LGBT ha tenido múltiples etapas *(ver figura 2).*

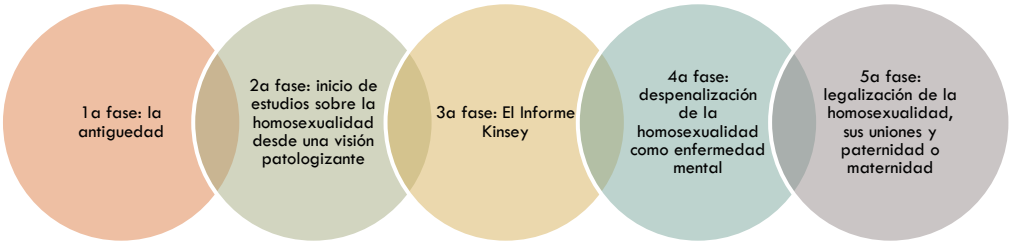


Figura 2. Fases de la historia de la homosexualidad. Elaboración propia.

Estas etapas o trayectoria histórica va desde las relaciones entre personas del mismos sexo en la antigüedad, pero que no eran etiquetadas como relacionadas homosexuales, a la ruptura de modelo bipolar sexual, pasando por la asociación del/la homosexual como *loco/a* o *criminal*, la persecución durante el franquismo o la etapa más actual con la aprobación de leyes de matrimonio y/o adopción para las parejas homosexuales en algunos países (Pichardo, 2009). Aunque parezca una evolución lineal, no es así, siguen dándose retrocesos como el de Rusia donde el gobierno de Putin dónde se ha prohibido en todo el país hablar de la homosexualidad.[5]

2.2.4. HOMOFOBIA: Una forma más de las violencias de género

Varios son los discursos sobre el origen de la homosexualidad, pero como señala Borrillo (2001) en Juliano (2010:12), "la cuestión no es ya saber cuál es el origen de la homosexualidad, sino más bien cuál es el origen de la homofobia".

[5] http://www.elmundo.es/elmundo/2013/06/30/internacional/1372592785.html

En la sociedad, hemos pasado de una invisibilización *de facto* a una tolerancia de puertas a dentro, como señala Oscar Guash, se empieza a tolerar a lesbianas y homosexuales pero siempre que sean discretos, no muestren su afecto en público, tengan poca pluma y, fundamentalmente, acepten y reproduzcan el modelo normativo para ser respetables socialmente. Para ello, como indica el mismo autor, se realiza un proceso de reasignación de los *otros* dentro del colectivo, escondiendo a aquellos que rompen la imagen social de los nuevos gays y lesbianas, como son los chaperos, locas o camioneras. Esta discriminación también sucede entre los propios homosexuales, Olga Viñuales denomina a este odio o miedo interno desde el mismo colectivo LGBT *homofobia interna*, así, "de este modo triunfa una sofisticada tecnología de control social que pretende difundir el modelo heteronormativo entre los y las disidentes" (Guash,2010 en Eribon, 2010:11).

Para Eribon (2010:58) "no se puede hablar de la homosexualidad si no se habla de la homofobia, ya que no se puede decir nada de la realidad, individual, social, cultural, jurídica de la homosexualidad, si no se toma en cuenta el sistema homófobo que es constitutivo de esta realidad". Algunas de las definiciones que podemos encontrar en la bibliografía son, por ejemplo la de Rodríguez y Pujol (2008:156) que describen la homofobia como: "Odio, miedo, prejuicio o discriminación contra gais, lesbianas y transexuales (aunque se empieza a hacer servir el término lesbofobia para las lesbianas y transfobia para las personas transexuales)". La COGAM[6] amplía la definición señalando que "la homofóbia es un temor irracional a ser gay, lesbiana o bisexual, pero también se conceptualiza 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" (COGAM, 1997:2). El mismo colectivo observa que este odio y miedo hacia la homosexualidad, se reproduce a través estrategias como la televisión, chistes, entre otros, es decir, lo que hemos denominado en capítulos anteriores *violencias de género o roles de género*, ya que hace uso de la tecnologías de poder y biopolíticas para su perpetuación, y al final, tanto heterosexuales como homosexuales, "temen que, a la larga o a la corta, puedan llegar a pensar o percibir, que ellos/as tuvieran alguno de los rasgos que caracterizan al estereotipo de los homosexuales. Igualmente temen que alguien más pudiera pensarlo o verlo en ellos" (COGAM, 1997:2). Esa percepción de no querer *decepcionar* sobre lo que se espera de su rol sabiendo cuál es el precio a pagar: el de la violencia física o psicológica. La homofobia no siempre se produce por mecanismos conscientes, como apunta Serrano et al. (2012:77), los autores recuerdan que discrimina quien trata también igual pero realiza acciones con efectos discriminatorios "que, por lo general, se trata de expresiones inconscientes fundadas en prejuicios, mitos y estereotipos que llevan a un trato opresivo, desigual e injusto de una persona o grupo en

[6] COGAM: Colectivo De Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid.

razón de su identidad". Prosigue el autor que las consecuencias de ello es la falta de acceso y oportunidades de desarrollo humano del colectivo LGBT, tema desarrollado en el capítulo sobre *las violencias de género (1.4)*.

La homofobia tiene dos tipos de expresión, externa e interna y tres tipos de actitudes con dos dimensiones, con dirección positiva o negativa. (COGAM, 1997:5) *(Ver tabla 3)*

Forma de expresión la homofobia (Martín y Hetrick, 1988; Borhek, 1988; Sanford, 1989;Whitlock, 1989; Remafedy, 1990)	Se refleja en dos bloques: a) Externalizado, en respuestas o conductas verbales, físicas y emocionales que, en ocasiones, conllevan algún tipo de abuso de igual estilo en su origen hacía las personas homosexuales. Reflejado en chistes, insultos, descalificaciones, etc. **b)** Internalizado, por la asimilación de las imágenes negativas que se presentan en la sociedad en general, en la familia, en el centro escolar, entre los compañeros de clase, en el grupo de iguales y todos aquellos lugares crisol de la socialización de la infancia y la adolescencia. Reflejado en baja autoestima, represión de la expresión y el sentimiento de los afectos, etc.
Actitudes homofóbicas	Tres grandes bloques: a) Aquel que agrupa a las personas que son claramente negativas y rechazantes. b) Aquel que agrupa a las personas que adoptan posiciones neutras y que constituyen el grupo de los tolerantes. c) Aquel que agrupa a las personas que son claramente afines a la aceptación de la homosexualidad como una manera que tienen algunas personas de vivir su sexualidad y sus relaciones afectivas.
Dimensiones de las actitudes (Soriano, 1995 y López y Fuertes, 1989)	*Dirección Negativa:* a) Cognitiva: es anormal, son peligrosos, son raros. b) Afectiva: ansiedad, incomodidad, malestar, asco, rechazo. c) Conductal: evitación, mofa, agresión. *Dirección Positiva:* a) Cognitiva: es una orientación minoritaria, pero normal. Los homosexuales son como los demás, hay de todo. b) Afectiva: aceptación, nada especial. c) Conductal: convivencia normalizada.

Tabla 3. Formas de expresión de la homofobia. Elaboración propia de la tabla a partir del informe de COGAM (1997).

Para finalizar, como se ha comentado, destacar que la integración y aceptación en la sociedad de las personas homosexuales está siendo progresiva, pero que aún el grado de homofobia es muy alto y dispar según países, prueba es como mientras en Inglaterra, España o Estados Unidas se ha ido regulando el matrimonio entre personas del mismo sexo, en Rusia recientemente se ha prohibido hablar de homosexualidad. Lograr la visibilización de este tipo de violencia, por ejemplo, haciendo uso de los términos creados para definir las diversas agresiones según colectivo, *lesbofobia* (Viñuales, 2002) o *transfobia*, o el lugar, *bulling homófogo,* término empleado para el acoso escolar de jóvenes LGBT, es el primer paso para denunciarla y erradicarla.

3. LA HOMOPARENTALIDAD COMO FENÓMENO RECIENTE: NUEVOS MODELOS DE FAMILIA

"Dos décadas de estudios han revelado que la orientación sexual de los padres por sí misma no es importante"
Charlotte Patterson (en Portugal, 2004:14)

3.1. LA HOMOPARENTALIDAD

En el momento de modernidad líquida en el que estamos inmersos (Bauman, 1999), instituciones sólidas como la familia están sufriendo transformaciones y modificaciones hasta ahora no concebidas. En este marco social, las familias homoparentales han encontrado el espacio proclive a su visibilización y reconocimiento. Esto ha sido fruto, entre otros elementos, debido a la igualdad legal que ha ido provocando cambios hacía una igualdad social (Castañeda, 2006), pero también, desde una visión más profunda, por los diversos movimientos de liberación del colectivo LGBT y feminista (Pichardo, 2009). Como hemos señalado con anterioridad, las leyes logradas desde el año 1977 hasta la actualidad, han dado paso a nuevos modelos de familia, entre ellas las monoparentales y las homoparentales. Si concretamos en las familias homoparentales, Dominguez de la Rosa y Montalbán-Peregrín (2012:171) las definen como: *"*aquellas formadas por progenitores de orientación sexual homosexual. No se trata de un fenómeno nuevo pero sí que recibe una intensa aceleración a partir del reconocimiento legal entre personas del mismo sexo". En palabras de Rafkin (2005), la sociedad está viviendo un *gaybebe boom* o *lesbibebe boom*, hecho histórico fomentado por la evolución legislativa y social del colectivo LGBT. Pero pese a ello, como señala la autora, sigue siendo difícil plantearse la visibilidad social y más, en el caso específico de la maternidad. Actualmente, podemos hablar de dos tipos básicos de familia. Por un lado, las *familias de sangre*, compuesta por personas vinculadas por un lazo de parentesco basado en la biología y la genética, y por otro lado, *las familias de elección*, construidas a partir de lazos simbólicos de elección. (Weston, 2003; Pichardo, 2008;). Otro término que se sueles usar es el de *familias fisiológicas* o *familias sociales* (Viñuales, 2002).

Las familias homosexuales pueden configurarse a partir de cuatro fórmulas (Cadoret, 2003: 17): 1) a raíz de una nueva formación familiar mixta con un compañero del mismo sexo tras una unión heterosexual; 2) de un sistema de coparentalidad en el que gays y lesbianas que viven solos o en pareja se ponen de acuerdo para tener un hijo que se criará entre las dos unidades familiares, materna y paterna, la primera exclusivamente femenina y la segunda sólo masculina; 3) gracias a las adopción de un niño y 4) al nacimiento de un hijo engendrado con técnicas de procreación asistida a través de inseminación artificial con donante o madre de alquiler.

3.2. ESTUDIOS SOBRE HOMOPARENTALIDAD

Cabe destacar que pese a lo reciente del fenómeno de las familias homosexuales, podemos encontrar algunos estudios sobre el impacto en los niños y niñas criados por gays o lesbianas. Estas investigaciones se sitúan en dos líneas opuestas, por un lado, estudios en los que se concluye que son necesarias las dos figuras, la del padre y la madre, para el correcto desarrollo del menor, por ejemplo, el estudio de Zapata en 2009, por otro lado, estudios en los que se concluye que lo importante es la calidad del vínculo familiar y que la orientación sexual de los padres no influye, una muestra es el trabajo de Frías, Llobel y Bort de 2004.

Debido al debate abierto para la ley de adopción de familias homosexuales de 2005, se visibilizaron a través de varios estudios los diversos estereotipos en contra de las familias homoparentales. Según el doctor Portugal (2004:6) son: a) Gays y lesbianas son personas mentalmente enfermas; b) Las lesbianas son menos maternales que las mujeres heterosexuales; c) Las relaciones gays y lesbianas con sus compañeros sexuales les dejan poco tiempo para relacionarse con sus hijos. Hasta el momento, las investigaciones llevadas a cabo no han encontrado evidencias que fundamenten cualquiera de las tres creencias citadas anteriormente (Portugal, 2004). Es decir, no hay base empírica que demuestre que lesbianas y gays no pueden ser padres o madres competentes. E incluso, según Portugal, algunos resultados sugieren que las habilidades de crianza pueden ser superiores en padres o madres homosexuales. Por lo que respecta, a los estereotipos o creencias en relación de la repercusión de las familias homoparentales en sus hijos e hijas, los estudios mostraron tres preocupaciones (Portugal, 2004): a) Los hijos e hijas de padres LG experimentan más dificultades en el área de la identidad sexual que los hijos e hijas de padres heterosexuales; b) Aspectos del desarrollo infantil diferentes a la identidad sexual, como por ejemplo, más vulnerables a enfermedades mentales o a presentar dificultades de adaptación; c) Los menores criados o adoptados en familias LG experimentan dificultades en las relaciones sociales. Los resultados de los estudios psicosociales realizados hasta el momento no han podido confirmar ninguna de dichas preocupaciones. Como concluye el doctor Portugal, “en términos generales, los resultados de la investigación indican que el desarrollo, la adaptación y el bienestar de los niños con padres gays y lesbianas no difiere significativamente del de los niños con pares heterosexuales” (Portugal, 2004:7). Las críticas a estos estudios que demuestran que no hay diferencias significativas entre los menores criados por padres y madres con diversas orientaciones sexuales, vienen dadas por ser escasos, ya que hablamos entre 10 y 20 estudios, el escaso tamaño de la muestra, entre 15 y 100 según los estudios revisados por el equipo del doctor Portugal (2004), la selección de la muestra, ya que son participantes voluntarios. Aunque en las investigaciones psicosociales, según indica Portugal (2004), es una práctica habitual trabajar con muestras de voluntarios.

4. LA ADOLESCENCIA, LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ÁMBITO DE LA PSICOPEDAGOGÍA

"Lo importante no es lo que se hace de nosotros, sino lo que nosotros Mismos hacemos de nosotros." Jean-Peaul Sartre

En los anteriores apartados, se ha realizado una síntesis bibliográfica alrededor del sistema patriarcal y las violencias de género que sufren mujeres y homosexuales, así como hombres no tradicionales. A continuación, se expondrá como estos conceptos y realidades se reflejan e influyen en la educación, los adolescentes, así como en los profesionales de la psicopedagogía.

4.1. VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS AULAS: *¿La escuela patriarcal?*

Los adolescentes y las instituciones educativas, no quedan fuera de la violencia de género, como indican Sánchez e Iglesias (2008) uno de los grandes mitos del sistema educativo es su naturalidad y objetividad pero dar lo mismos a todos no quiere decir ser igualitaria (en Cobo, 2008). Esto se manifiesta en "aquel tipo de violencia que incluye acciones destructivas de naturaleza verbal, física, sexual o psicológica de diversa gravedad; así como el acoso, los malos tratos y los abusos; que se ejerce contra personas por razón de su género u orientación sexual" (Blaya, Debarbieux y Lucas Molina, 2007:63). Por tanto, el problema de la violencia contra mujeres, hombres que no siguen el modelo tradicional y personas con comportamientos sexuales que no corresponden a la norma también es un reto en las escuelas actuales ya que configuran un *microcosmos* de lo que existe en la sociedad (Cobo, 2008). Varela y Paz (2010) inciden en el período de la adolescencia como una etapa vital en la que se producen cambios biológicos, intelectuales y sociales con gran repercusión en su forma de entender el mundo y de socializarse con los demás, pero como señalan varios autores, Blaya et al. (2007), Coll-Planas (2007), Cornellà y Sánchez Martínez (2011:27) o Serrano et al. (2012), la escuela sigue siendo una institución heteronormativa y patriarcal que perpetua modelos tradicionales e invisibiliza la diversidad sexual, provocando así sexismo, homofobia y acoso escolar. Fundamentalmente, esta violencia se ejerce sobre aquellos que subvierten la norma, niños femeninos y niñas masculinas (Coll-Planas, 2011).

En definitiva, la escuela sigue transmitiendo valores discriminatorios e invisibiliza realidades y naturaliza otras, esto provoca diferentes formas de violencia, desde la simbólica a las físicas, que repercuten en el rendimiento escolar, el abandono, la autoestima o el riesgo de suicidio de los menores acosados (Coll-Planas, 2011).

En resumen, como indican Sebastián, Sánchez, Sutil, Boronat, Cadiera y Octavio (2001:13) "con la aprobación de la LOGSE se introdujo en las escuelas el principio de la educación para la igualdad de oportunidades y no discriminación por cuestión de sexo", pero pese a ello, el sexismo

se mantiene en las aulas ya que se perpetua un curriculum oculto que reproduce el orden social patriarcal (Cobo, 2008).

4.2. ESTUDIOS SOBRE ROLES DE GÉNERO Y HOMOSEXUALIDAD CON ADOLESCENTES

En los últimos años se han realizado varios estudios sobre roles de género (Sebastián et al., 2001) y sexualidad, así como sobre colectivos LGBT (COGAM, 1997). En general, los estudios muestran que los chicos son más sexistas y homófogos que las chicas, que los colectivos LGBT aún están invisibilizados en las escuelas, que el índice de suicidios entre jóvenes homosexuales es elevado o que se ha ido avanzando respeto a anteriores investigaciones, pero que los niveles de sexismo y homofobia son altos. (Ver *tabla 4 y tabla 5*).

Autores y año	Nombre del estudio	Resumen	Resultados
COGAM (Colectivo de Lesbianas y Gays de Madrid) **Curso 1996-1997** **Coordinación del proyecto: Villanova, F.G.; Fernández, L. y García Llacer, I.**	Investigación sobre las Actitudes hacia la Homosexualidad en la población Adolescente Escolarizada de la Comunidad de Madrid. **España- Madrid.**	Cuestionario anónimo con preguntas dirigidas al estudio de las actitudes hacia la homosexualidad. La encuesta se basó en la experiencia de J.H. Price (1982) y en la de COGAM. Crean la escala EMAH (Escala de Medición de las Actitudes hacia la Homosexualidad). 18 ítems. Se hizo prueba piloto y validación. Muestra 540 alumnos de 14 a 19 o más años. 302 mujeres y 238 hombres.	88,7% de las mujeres y un 93,3 de los hombres contestaron que ningún compañero/a les había dicho que era gay o lesbiana. Un 89,7 de mujeres y un 92% de los chicos contestaron negativamente a si alguna vez habían deseado o imaginado tener relaciones con personas del mismo sexo. Otros de los temas que abordaba el cuestionario era sobre la crianza de hijos/as en parejas homosexuales. Las mujeres y los hombres toleran mejor a las lesbianas que a los hombres.
José Toro-Alfonso (2005)	El estudio de las homosexualidades: revisión, retos teóricos y metodológicos. Puerto Rico y **Estados Unidos.**	Hace un análisis de diversos estudios. También el autor realizó un estudio con alumnado universitario indicando que: a mayor religiosidad mayor rechazo a la homosexualidad y que a mayor conocimiento de personas cercanas homosexuales menor estereotipo.	*Algunos ejemplos:* La estadounidense Savin-Willimans (1998) plantea que los tiempos han cambiado y que los adolescentes manifiestan significados diferentes comparados con décadas anteriores. Russell y Joyner, (2001) platean que la realidad muestra que existen diferencias culturales que aumentan la vulnerabilidad de los adolescentes. D´Augelli, 1996 muestra que el nivel de ideación o intentos de suicidios en las poblaciones jóvenes homosexuales sigue siendo un problema de salud pública.
Lambda (1997) en Varela Salgado M y Paz Esquete J.(2010).	Estudio sobre sexualidad	Una encuesta del colectivo realizada a 300 adolescentes valenciano.	20,6% afirma no sentirse cómodos con gays y lesbianas,mientras entre las chicas se limita al 7%. Martín et al20 observaron que el 38,5% de los chicos se sentían poco cómodos en su relación personal con gays y lesbianas, frente al 9,8% de las chicas
Coll- Planas, Bustamante y Missé (2009)	Transitant per les fronteres del gènere (tesis doctoral Albert Coll-Planas). Barcelona	Estudio sobre gays, lesbianas y trans. 16 entrevistas en profundidad a jóvenes lesbianas, trans y gays, 4 grupos de discusión y más de 2.300 mensajes de fórums de internet.	Tesis con accesibilidad online de corte cualitativo. Analiza los discursos de trans, gays y lesbianas, profundizando sobre el discurso normalizador.

Tabla 4. Investigaciones sobre adolescentes y homosexualidad. Elaboración propia.

Autores y año	Nombre del estudio	Resumen	Resultados
Juana Cordón-	Mitos y creencias sexuales de	**Objetivo:** Conocer la prevalencia	Se estudiaron 720 jóvenes, con edades comprendidas

Colchón (2008)	una población adolescente de Almendralejo. **España-Badajoz**	de algunos mitos o creencias erróneas sobre la sexualidad en adolescentes de enseñanza secundaria de Almendralejo, en Badajoz, y su distribución según el sexo y el curso. **Diseño:** Observacional, descriptivo y transversal. **Sujetos y método:** La población seleccionada fue de 722 adolescentes de 3.° y 4.° de ESO y 1.° y 2.° de Bachillerato de los tres institutos de enseñanza secundaria de Almendralejo, durante el curso escolar 2005-2006. Respondieron un cuestionario autocumplimentado con 31 ítems sobre algunos de los mitos más comunes en sexualidad, contracepción y embarazo, con las categorías de verdadero o falso y un apartado de características sociodemográficas y de sexualidad. Ambito de la salud.	entre los 14 y los 19 años, de los cuales el 52,5% (378) eran mujeres y el 47,5% (342) varones. Algunos mitos han sido casi erradicados, como por ejemplo el de «sólo los chicos pueden masturbarse», que defienden un 3,9% (28) de los jóvenes, mientras que otros, como elde que «las chicas en su primera relación tienen dolor y sangran» (con un 83,9% [604 jóvenes]) continúan arraigados como en las generacionesanteriores. El mayor porcentaje de error se encuentra en 3.° y 4.° de ESO y también entre los varones. **En relación a la homosexualidad ver Anexo 2.**
Manuel Varela Salgado y Javier Paz Esquete (2010)	Estudio sobre conocimientos y actitudes sexuales en adolescentes y jóvenes. **España- Pontevedra.**	**Objetivos:** Estudiar las inquietudes, conocimientos y actitudes de los adolescentes para asesorarles y apoyarles en esta difícil etapa de su vida. **Material y métodos:** Presentamos un estudio basado en una encuesta anónima realizada durante el año 2008 con 300 adolescentes y jóvenes entre 13 y 21 años. Para el análisis estadístico se utilizó el test de Kolmogorov-Smirnov y el de Shapiro-Wilk.	El nivel de información en los adolescentes es insuficiente, por ello es necesaria la inclusión de la educación sexual en los centros escolares. Los varones obtienen en un 30,8% la información sobre sexualidad por internet; en cambio las mujeres lo hacen de sus familias en un 57,6%. Los chicos le dan mucha más importancia a la sexualidad. La primera experiencia sexual no coital ocurre a los 13 años. La primera relación sexual coital es a los 15 años para los chicos y a los 16 para las chicas. El motivo de la primera relación sexual coital en las mujeres fue el amor (40,6%) frente a los chicos que refirieron el deseo (24,1%). Las mujeres son más conscientes ante el riesgo de embarazo (82,7%). En cuanto a falsos mitos, los chicos creen obtener más satisfacción con un pene grande o pechos voluminosos. Los padres de los adolescentes aceptan que éstos tengan relaciones sexuales en el 27% y solamente en el 7,8% de las adolescentes. El preservativo es el método anticonceptivo más conocido para los encuestados, pero poco utilizado (el 35% en chicos y el 37% en chicas). El sida es la enfermedad de transmisión sexual más conocida. La homosexualidad es mejor tolerada por las chicas, observándose un rechazo en un 26,4% de los chicos.“Llama la atención en nuestro estudio que el 26,4% de los chicos no acepta la homosexualidad, algo sorprendente en una sociedad tolerante como la española. González et al18 refieren que un 8,2% de los jóvenes encuestados tuvo conflictos y hasta rechazo por parte de sus compañeros al conocer su homosexualidad. Leal y González sostienen que los gays son peor aceptados socialmente que las lesbianas, en un 78,8%. Cuando se les pregunta si la homosexualidad está bien vista, los varones se decantan por la opción de que la homosexualidad no está socialmente bien vista en un 73,2%.(...) lo que nos indica el estigma machista que todavía hay en la educación sexual de los chicos; el bajo porcentaje de rechazo por parte de las chicas es signo de la discriminación social que hasta hace pocos años ha sufrido la mujer, lo que la hace más tolerante en esta cuestión.” Pp. 78

Tabla 5. Investigaciones sobre sexualidad y adolescentes. Elaboración propia.

4.3. LA EDUCACIÓN COMO MOTOR DE CAMBIO: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El problema de la violencia de género, provocó que en 2002, el Comité de ministros del Consejo de Europa revisara la normativa en relación a dicha temática y:

> subrayó la necesidad de informar y de atraer la atención sobre ella con el fin de educar a la población en su rechazo, así como la necesidad de diseñar programas de intervención. Los centros escolares son un contexto social y cultural muy importante en la producción y transmisión de valores y en la reproducción de las discriminaciones y de los estereotipos sobre las identidades sexuales (Duncan,1999 citado por Blaya et al., 2007:62)

Como señala Coll-Planas (2011:38), la adolescencia es el momento clave para aprender las expectativas sobre su género y cuáles son las normas sociales, por ello "la educación es esencial para que ejerza una influencia puntera a la hora de modelar los valores y las actitudes de la sociedad. La educación debe fomentar el respeto por la diversidad sexual y de género para construir una sociedad más equitativa y con menos violencia". Prosigue el autor, indicando que los centros educativos deberían ser lugares seguros para todo el alumnado, sin tener en cuenta su orientación sexual o identidad de género. Para ello, se debe trabajar en dos líneas, por un lado, 1) la inclusión en el currículum de nuevos modelos acordes con la sociedad actual, como indicia Juliano (2010:11) es una necesidad "ayudar a posibilitar el surgimiento de discursos alternativos referentes a los sectores marginados" y prosigue "porque sólo por existir, abren ventanas a la posibilidad de otras interpretaciones alternativas, incluso las muy deseables procedentes de los mismos sectores marginales", y por otro lado en 2) formar a los docentes para tratar estos temas, a través de ofrecer herramientas para detectar el acoso, crear actividades y jornadas, así como protocolos de actuación, ya que los estudios demuestran que falta información y estrategias para abordar estas temáticas (Coll-Planas, 2011; Serrano et al., 2012).

Pichardo, Castañón, Martín y Romero remarcan la importancia no solo de la etapa de la adolescencia sino del espacio de los centros educativos como agentes de cambio social:

> La escuela como uno de los primeros contextos de socialización, en la que los seres humanos no enfrentamos a la vida y establecemos nuevas relaciones afectivas con personas no vinculadas directamente a la familia o al entorno más próximo, se torna en un espacio de expansión de nuestros prejuicios, rechazos y comportamientos discriminatorios; en ocasiones, incluso a manos de los propios educadores o de otros agentes de la comunidad educativa. Es en estos últimos casos, cuando la discriminación se expresa con más fuerza (Pichardo, Castañón, Martín y Romero, 2005 en Serrano, 2012:78)

En respuesta a este panorama, el Parlamento Europea y el Consejo de la Unión Europea en 2006 apostaron por una educación inclusiva en la que "diversidad social y personal sea un paradigma

que enriquezca el proceso educativo dentro y fuera de la escuela a lo largo de la vida" (Serrano et al., 2012:76), apostando por una formación de calidad que cumpliera ese mandato. Los mismos autores continúan, "estas recomendaciones de la Unión Europea fueron recogidas por el gobierno en el III Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España para el 2005-2006", este plan incluía diversos objetivos, entre ellos el asegurar la igualdad de oportunidades y luchar contra la discriminación o propiciar el reconocimiento cultural y la participación social a través de una educación inclusiva. Como señalan Serrano et al. (2012:79): "la educación inclusiva parte del principio de que ésta debe ir más allá de la escuela, afectando a la comunidad en su conjunto, es mucho más que las actividades que se realizan en el aula y en ella están implicadas todos los agentes sociales dentro y fuera de la escuela (familias, barrio, medios de comunicación…)." ¿Pero cómo hacer frente a este nuevo contexto? Cornellà i Canals y Sánchez Martínez (2011:27), apuestan por ofrecer recursos, como guías, y "trabajar con los adolescentes los temas de ética, el uso del lenguaje apropiado, las interacciones individuales, y tener las políticas adecuadas." El Instituto de la Mujer de Méjico, va en la misma línea, remarcando la necesidad de activar programas para transformar la sociedad y romper creencias infundadas, por ello, dichas acciones, constituyen "la punta de la lanza" para romper los estereotipos y dar oportunidades independientemente del género de la persona. En definitiva, para lograr la equidad de género, porqué, como recuerdan, "es mediante la interacción con otros medios que cada persona obtiene información nueva que la conduce a reafirmar o a replantear sus ideas de lo femenino y lo masculino" (INMUJERES, 2012:2).

Morin (2001:26) apunta que uno de los retos de la educación es mostrar que no existe conocimiento "amenazado por el error y la ilusión". La educación debe adaptarse a los tiempos y abandonar las anquilosadas doctrinas tradicionales, mostrando una visión más realista de la sociedad y preparando a sus alumnos y alumnas para el mundo que los rodea, haciendo visible, el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo (Morin, 2001:44). Para ello, se requiere como decía Juliano (2010) desmontar certezas basadas en premisas naturales cuando en realidad no son tal. Edgar Morin propone siete saberes que la educación debería incluir (Morin, 2001): 1) las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; 2) los principios de un conocimiento pertinente; 3) enseñar la condición humana; 4) enseñar la identidad terrenal; 5) afrontar las incertidumbres; 6) enseñar a comprender y 7) la ética del género humano. (la antropoética). Todos estos saberes fomentaran una sociedad más inclusiva, basada en ideas más justas, dando importancia a las personas por encima de los modelos tradicionales o el capitalismo, así como desmontando desigualdades que hoy en día parecen no ser superadas.

Una educación inclusiva, basada en esos siete saberes, potencia a los centros educativos, al igual que a otras instituciones, y a los adolescentes como sujetos que pueden transformar la sociedad (Coll-Planas, 2011; Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009), ya que como apuntan Serrano et al. (2012), tanto la educación que vivimos en la familia como la de la escuela puede fomentar la homofobia, pero a su vez también puede ser una estrategia, el ámbito escolar, para la transformación social. El beneficio de una educación inclusiva no es solo para homosexuales y mujeres que sufren agresiones, sino para el conjunto de la comunidad educativa que adquiere unos valores positivos para la transformación de la sociedad como son: igualdad, respeto, entre otros. Es decir, poner la mirada no en el agredido sino en el agresor. Buenas prácticas señaladas por Coll-Planas (2011) son las llevada a cabo por el Ayuntamiento de Tori o el de Viena, en el que plantearon medidas para el acoso escolar homófobo o bullyng homófobo. La educación debe ser emancipadora, un derecho fundamental, que permita el desarrollo y formación de las personas con el objetivo de fomentar una ciudadanía activa (Serrano et al., 2012). Rubin (1998) citada por Arisó y Mérida (2010:57) concluye que las violencias de género, "solo podrá desaparecer si somos capaces de reorganizar el sistema de sexo/género –dado que no es inmutable-mediante la acción política y la adopción de nuevos modelos de socialización que permitan resolver la crisis "edípica" de la cultura (que interioriza en los individuos la división de los sexos, la imposición de un modelo de heterosexualidad y la incorporación de derechos diferenciales según los géneros)". Para ello, prosiguen los mismos autores, "esta tarea solo sería posible en el marco de una sociedad en donde la anatomía sexual no determinara la forma de ser, pensar, sentir, actuar o vivir de las personas, es decir: lo que es, lo que hace, lo que desea, a quién ama o con quién hace el amor una persona. Una sociedad, en definitiva, con menores cotas de violencia y mayores cotas de equidad, libertad y respeto hacia el desarrollo de la persona" (Arisó y Mérida, 2010:58).

Para finalizar, en la bibliografía también se suele hablar de coeducación (Cobo, 2008) pero esta hace referencia solo al sexismo educativo, es decir, a una parte específica de las violencias comentadas, mientras que la propuesta de educación inclusiva va más allá equiparando a otros colectivos.

4.4. LA PSICOPEDAGOGÍA Y LA INSERCIÓN SOCIAL DE GRUPOS EXCLUIDOS Y MARGINADOS

¿Qué papel tiene la psicopedagogía en estas temáticas y con el colectivo de los adolescentes? La orientación psicopedagógica es definida por Bisquerra y Álvarez (2008:9) como un "proceso de ayuda a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar su desarrollo humano a lo largo de la vida", la áreas que incluyen su ámbito de trabajo son: *a) Orientación para el desarrollo de la carrera; b) Orientación en los procesos de enseñanza-*

aprendizaje; c) Atención a la diversidad y d) Orientación para la prevención y el desarrollo, y su contexto de actuación es el sistema escolar, los medios comunitarios y las organizaciones (Bisquerra, 2008). Aunque, como se ha señalado, podemos hablar de diversas áreas, éstas no están fragmentada sino interrelacionadas, por tanto la mejora de una repercute en las otras. En definitiva, la psicopedagogía trabaja aspectos de diversidad, de desarrollo de la persona, de prevención y desarrollo del ser humano (Bisquerra, 2008) y bajo esta perspectiva, la psicopedagogía y sus profesionales, deben colaborar en crear una unidad entre *alumno-currículum-contexto*, diagnosticando necesidades y carencias para generar una intervención de calidad que atienda al desarrollo de los participantes del ámbito educativo (Aguilar, García, López y Múniz en Bisquerra, 2008:301).

Por tanto, es pertinente decir que la psicopedagogía debe fomentar una educación inclusiva que mejore el desarrollo de las personas y que para ello, debe incidir y trabajar temáticas como las violencias de género. En este aspecto, la psicopedagogía cuenta con la creación de actividades, protocolos o programas que ayude a fomentar las áreas de trabajo descritas, así, "el proceso de la orientación se puede entender como la realización de programas de intervención educativa y social" (Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra en Bisquerra, 2008:86). Ello se realiza a través de la evaluación, que se entiende como "el estudio de todos aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso el alumno con el fin de dar respuesta a sus necesidades educativas" (Aguilar et al. En Bisquerra, 2008:302) y posteriormente a través del diseño, acorde a esas necesidades, implementación y evaluación de las acciones e intervenciones formativas.

En resumen, las aulas cuentas con profesionales capacitados para intervenir socioeducativamente en temas que afecta a los adolescentes pero también a la sociedad, y para ello cuentan con el diseño de acciones formativas, basada en necesidades reales, siendo éstas herramientas clave para la decostrucción de desigualdades y discriminaciones.

III. El proyecto Diáspora

1. EL ORIGEN DEL PROGRAMA

A continuación se detallan los diversos elementos clave para conocer el origen del programa Diáspora, fundamentado en un análisis de necesidades realizado a través de un estudio por encuesta.

1.1. METODOLOGÍA: EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

Para el diseño del programa Diáspora se ha partido de la metodología denominada evaluación de necesidades (AN), entendida como "un proceso de recogida de información y análisis, que da como resultado la determinación de las necesidades de los individuos, grupos, instituciones, comunidades o sociedades" (Walberg & Haertel en Hervás Gómez y Martín Nogales, 1997:2). Estas necesidades delimitadas permiten, posteriormente, el diseño de intervenciones a partir de los déficits o metas no alcanzadas a través del conocimiento (Vélaz de Medrano, Repetto, Blanco, Guillamón, Negro y Torrego, 2011).

El AN permite un proceso metodológico tanto estructurado o cuantitativo como emergente o cualitativo o incluso, como señalan Hervás Gómez y Martín Nogales (1997), la integración de ambos en un Sistema Integrado de Evaluación (S.I.E). Lo fundamental es realizar investigaciones que como indican los mismos autores se preocupen "por la utilidad de los resultados" (Hervás Gómez y Martín Nogales, 1997:3).

El modelo de análisis de necesidades formativas de discrepancia, ofrece "definir aquello que debería ser, establecer aquello que es e identificar las discrepancias entre aquello que debería ser y aquello que es*"* (Jurado, 2006:86) y, a partir de ahí, priorizar si la *demanda es fuerte* o *débil*. Como señalan Pozo y Salmerón (1999), aunque cada vez más se extiende el uso del AN para identificar, analizar y priorizar necesidades de los destinatarios y del contexto, dicha práctica no siempre se ha dado, ocasionando intervenciones que daban respuesta a necesidades percibidas que no tenían por qué ser reales. Los mismos autores apuntan a que todo AN pasa por tres fases: pre-evaluativa, evaluativa y post-evaluativa para poder determinar las necesidades y consecutivamente priorizar las carencias a abordar.

Dicha metodología, por sus características anteriormente expuestas se considera la más útil, factible y coherente para el diseño de un programa que busque un impacto educativo en la mejora formativa tanto de adolescentes como de profesorado sobre las temáticas de roles de género, homosexualidad y homoparentalidad.

1.2. PLANIFICACIÓN

El estudio que se presenta a continuación se ha desarrollado desde Enero hasta Junio del 2013 (*ver tabla 6*).

	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Elección del tema y definición del problema de investigación	●					
Marco teórico	●	●				
Diseño del estudio		●	●			
Elaboración instrumentos			●			
Validación instrumentos			●	●		
Trabajo de campo				●		
Análisis de datos					●	
Interpretación y conclusiones						●
Diseño del programa Diáspora						●
Cierre del proyecto diáspora						●

Tabla 6. Planificación proyecto Diáspora.

1.3. MÉTODO: ESTUDIO POR ENCUESTA

Como se ha comentado al inicio de este apartado, el estudio realizado se ha basado en un análisis de necesidades realizado a través de un estudio por encuesta. A continuación se expone el informe de los instrumentos empleados.

1.3.1. PROCESO DE ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Para la investigación que se muestra seguidamente se han utilizado dos cuestionarios elaborados *ad hoc*. Posteriormente se presenta una tabla resumen de los dos instrumentos que en los siguientes apartados serán explicados con mayor detalle (*ver tabla 7*).

Cuestionario	Población	Objetivo	Aplicación	Muestra(n)
ROGEAH *Cuestionario sobre Roles de Género y Escala de Actitud hacia la Homofobia.*	Alumnado de secundaria de 2º ciclo de la ESO y bachillerato de Barcelona y alrededores	Conocer la opinión y actitud del alumnado de 2º ciclo de secundaria y bachillerato respecto a los roles de género, homofobia y homoparentalidad.	En papel durante el mes de mayo de 2013 en las aulas de los IES.	311
ROGEAH PR *Cuestionario sobre roles de género y homofobia para profesorado.*	Profesorado de primaria y secundaria, también psicopedagogos/as de Catalunya.	Conocer el nivel de inclusión de las temáticas de roles de género, homosexualidad y homoparentalidad en la educación obligatorio y bachillerato y la opinión del profesorado respecto a su necesidad y capacidad de impartición.	On-line durante la última semana de mayo de 2013[7]	63

Tabla 7. Características de los cuestionarios ROGEAH y ROGEAH PR.

[7] ROGEAH PR: https://docs.google.com/forms/d/1yY5ViWQm95WkCSWzLI8iSi3hiI0VguUo-wjoKuEs1TY/viewform

Para la elaboración de los cuestionarios se han seguido las cinco fases o pasos básicos indicadas por Martínez-Olmos (2002:19): 1. Describir la información que se necesita; 2. Redactar las preguntas y la manera de contestar; 3. Redactar un texto introductorio y las instrucciones; 4. Diseñar el aspecto formal del cuestionario y 5. Reproducir el cuestionario.

Cabe destacar que en el caso del ROGEAH, la fase dos también se compuso por una búsqueda de instrumentos de la misma temática y la adaptación de algunos de ellos (ver construcción del ROGEAH para más información), y que en ambos instrumentos la fase cinco se dividió en una validación del cuestionario y posterior aplicación.

- ROGEAH "Roles de género y escala de actitud hacia la homofobia"

✓ ELABORACIÓN:

El cuestionario se basa en tres ejes temáticos:

- *Roles de género:* delimitando las dimensiones a aquellos aspectos más relacionados con las creencias, pensamientos y actitudes de la persona, sin tener en cuenta las instituciones o discursos grupales: sociedad, medios de comunicación, etc. Esto se decidió debido a la complejidad de medir todos los aspectos de los roles de género en un solo cuestionario, teniendo en cuenta además a la población objeto de estudios: adolescentes, así como los otros dos bloques del cuestionario ROGEAH.
- *Homofobia:* para conocer el grado de aceptación de la homosexualidad por parte del alumnado, se decidió medir éste constructo, teniendo en cuenta las expresiones o direcciones tanto negativas o positivas que se pueden dar en la discriminación homofóbica.
- *Homoparentalidad:* el bloque sobre familias homosexuales, se dividió en los tres grandes sistemas que la configuran: familia, padres y madres homosexuales e hijos de estas familias. Debido a lo reciente del fenómeno, lo cual no quiere decir que no existieran con anterioridad, no se han encontrado instrumentos en relación a dicho constructo.

A partir de los ejes, el cuestionario se construyó con la adaptación de 5 instrumentos ya diseñados, aplicados y validados, más un bloque de elaboración propia.

Los instrumentos empleados, en relación al bloque de roles de género son:

1.) Adaptación de la tabla de los estereotipos sociales de M.L. Fabra, 2008 (*ver anexo 3*) *(Batería de ítems 1 del ROGEAH)*

2.) Adaptación del instrumento elaborado por el Instituto de las Mujeres de México para su estudio de 2006, "La Encuesta de la Dinámica de las Relaciones de Pareja en Mujeres Jóvenes sobre diferencias de género en jóvenes entre 14 y 25 años" (INMUJERES, 2006). *(Batería de ítems 2 y 3 del ROGEAH)*

3.) El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CRAIG) de Sola, Martínez y Meliá (2003) y el cuestionario de referencia sobre roles de género de Spence, Helmrich & Stapp (1978). *(Batería de ítems 4 del ROGEAH)*

Para el bloque de homosexualidad, se utilizó la escala de actitudes EMAH "Escala de Medición de las Actitudes hacia la Homosexualidad", basada en la experiencia de J.H. Price (1982) y adaptada por la COGRAM en un estudio realizado durante el curso 1996-1997 con adolescentes de la Comunidad de Madrid (COGAM, 1997). *(Ítems 5, 6 y batería de ítems 7 del ROGEAH)*

Cabe destacar que las adaptaciones o modificaciones que se han llevado a término son de expresión o largura de algunas preguntas, así como otras que se repetían, midiendo lo mismo que otro ítem. Para finalizar, también se ha realizado un cambio en el ítem del cuestionario de la COGAM sobre el matrimonio homosexual, ya que al ser posterior al 2005 la pregunta estaba obsoleta. Por tanto, se preguntaba si creían que debería regularizarse el matrimonio homosexual, pregunta que se ha modificado por *"me parece bien que las personas homosexuales puedan casarse".*

En el caso del bloque de homoparentalidad, al no haber ningún instrumento en la actualidad, se construyó uno teniendo en cuenta los estudios y prejuicios que surgieron en 2005 para la regulación de la adopción por parte de personas homosexuales. Para más información sobre ello ver el apartado del marco teórico sobre estudios de homoparentalidad. *(Batería de ítems 8 del ROGEAH).*

Finalmente, se complementó el instrumento con una serie de datos demográficos, al inicio del cuestionario, como *sexo, curso, edad, nacionalidad del encuestado y de sus padres*, así como, al final del mismo, con tres preguntas de cierre, una abierta sobre la homosexualidad para poder profundizar en los discursos, más dos sobre si habían recibido información y si querían recibirla. *(Datos participantes e ítems 9, 10 y 10.1 del ROGEAH)*

- ✓ OBJETIVOS:

El objetivo del cuestionario ROGEAH es conocer la opinión y actitud del alumnado de 2º ciclo de secundaria y bachillerato respecto a los roles de género, homofobia y homoparentalidad. En concreto se pretende obtener información respecto a su grado de sexismo y homofobia, así como el interés hacia recibir formación sobre dichas temáticas.

Los datos demográficos que más interesan en este estudio son el sexo, la edad, el nombre del instituto, el nivel académico y lugar de nacimiento del encuestado así como el de su padre y/o madre.

✓ POBLACIÓN:

El cuestionario ROGEAH está elaborado desde una visión global y generalizada, sin ser específico de ningún contexto ni población. Por ello, se puede pasar a tanto a adolescentes como a adultos/as.

✓ PREGUNTAS:

Para ver la tabla de preguntas consultar Anexo 4.

✓ TABLA DE ESPECIFICACIÓN:

A continuación, se muestra la tabla de especificación (*ver tabla 8*), elaborada para el ROGEAH.

Constructos	Dimensiones	Subdimensiones	Ítems	*n*
Roles de género[8]	rasgos de género	atributos psicológicos/cognitivos masculinos y femeninos	1	1
	conducta del rol	toma de decisiones	2	1
		actividades domésticas	3	1
		actos masculinos y femeninos	2	1
	características físicas	atributos físicos	2.8 – 2.11	2
		vestimenta	2.11	1
Homofobia[9]	dirección/expresión de la homofobia	cognitiva	7.2.- 7.3- 7.4 – 7.5 -7.6 – 7.7 – 7.8 -7.9 – 7.10 -7.15 – 7.16 -7.17-9	13
		afectiva	7.12 – 7.13 – 7.1-9	4
		conductual	7.12 -7.14-9	3
Homoparentalidad[10]	familias rainbow/homoparentales	concepto de familia	8.1 – 8.2 – 8.3 – 8.4	4
	padres & madres homoparentales	homoparentalidad	7.1 – 7.11- 8.5	3
		homomaternidad	7.1 – 7.11- 8.6	3
	hijos e hijas de familias rainbow	identidad sexual	8.8	1
		desarrollo/salud infantil	8.7 - 8.9	2
		relaciones sociales	8.10	1

Tabla 8. Tabla de especificación de cuestionario ROGEAH.

[8] Adaptación de los cuestionarios de INMUJERES (2006), CAIG (2008) y Spence, Helmrich&Stapp (1978)
[9] Adaptación del cuestionario de COGRAM (1997) adaptado de Price (1982)
[10] Elaboración propia según los estudios realizados a familias homoparentales para la legalización de la adopción en España por parte de personas homosexuales (2005)

✓ ORDEN:

El cuestionario está ordenado teniendo en cuenta la agrupación de ítems por bloques temáticos para facilitar al encuestado dar respuesta a las preguntas y escalas de actitud.

✓ PROTOCOLO:

El documento del cuestionario ROGEAH se puede ver en el Anexo 5.

✓ VALIDACIÓN DEL ROGEAH:

La validación del ROGEAH se ha desarrollado por diversas estrategias, por un lado a nivel de constructo, juicio de expertos/as, y por otro empíricamente, prueba piloto de la primera versión del cuestionario. Para la prueba piloto se diseñó una ficha de observación para poder recoger toda la información que aconteciera durante la aplicación piloto del cuestionario de cara a mejorar el instrumento (*ver en anexo 6 el modelo de ficha y su cumplimentación*). Esta ficha se elaboró a partir de la estructura de los registros observacionales de tipo anecdotario (Bisquerra, 2009), incluyendo una serie de datos de identificación para poder optimizar la validación del ROGEAH. Cabe señalar, que los instrumentos empleados: CAIG, cuestionario INMUJERES o el cuestionario de COGAM, para los diversos bloques, ya habían sido validados en su momento, tanto por pruebas estadísticas como por otras estrategias. Ello permitió analizar las pruebas en su globalidad, y también, en la particularidad de los ítems que la componen. Demostrando el poder discriminatorio de las diversas preguntas que en ellos aparecen.

En conclusión, para la validación del cuestionario final ROGEAH, el juicio de expertas del bloque de género fue realizado por parte de dos expertas en feminismo y género: Dra. Trinidad Donoso y profesora Anna Velasco del departamento MIDE de la Universitat de Barcelona, y también a través de una prueba piloto realizada a diversos sujetos de diferentes edades (*ver tabla 9*). Se realizaron tres versiones del cuestionario ROGEAH hasta llegar al instrumento final.

	3° ESO	4°ESO	1° Bachillerato	2° Bachillerato
Prueba piloto	Prueba piloto 1: 1 alumna de 14 años del Pálcam y 1 alumno de 15 años de la Escola Pia Sarrià	Prueba Piloto 2: 1 alumno de 14 años del Pálcam	Prueba Piloto 4: 1 alumna de 16 años de la Escola Pia Sarrià	Prueba piloto 3: 1 alumno de 18 años del IES Joan Fuster
Sugerencias o mejoras	Se reajustan algunas preguntas que no entiende como la 2.8, 7.4, 7.15 y 7.11. También se modifican palabras como "tolerante" por "comprensivo/a"	El alumno tardó 10 minutos en contestarlo. En la pregunta cuatro mostró dudas sobre si debía contestar sobre su opinión o lo que sucedia en la realidad. Por ello se incorporó al enunciado "según tu opinión."	La alumna tardó en contestar los ítems 8 minutos. Nada a modificar.	El alumno tardó 5 minutos en contestar el cuestionario.

Tabla 9. Participantes de la prueba piloto del ROGEAH según curso académico

✓ APLICACIÓN:

Para la aplicación se elaboró una carta presentación del cuestionario para la dirección de los institutos (*ver anexo 7*). Esta se entregó en una carpeta junto a la versión final del cuestionario para la valoración del equipo de dirección. De cinco institutos, tres aceptaron a participar en el estudio.

✓ MUESTRA:

Los recursos humanos, económicos y temporales disponibles no han permitido aplicar el cuestionario a más institutos ni a alumnado de 2º de bachillerato. La muestra definitiva del ROGEAH han sido alumnado de secundaria de 2º ciclo de la ESO y primero de bachillerato de Barcelona y alrededores. En la tabla 10 se muestra detalladamente los participantes del estudio.

INS	3° ESO	4° ESO	1° Bachillerato	Total
INS La Sedeta (Barcelona)	51	57	23	131 (M-54 y H-77)
INS Marina (La Llagosta)	34	60	29	123 (M-69 y H-54)
INS Balmes (La Llagosta)	29	28	0	57 (M-21 y H-36)
TOTALES	114	145	52	311 (M-144 y H-167)

Tabla 10. Muestra del ROGEAH

El tipo de muestreo fue por no probabilístico por accesibilidad, teniendo en cuenta las características de los INS: 1) La Sedeta es un centro público de Barcelona situado en el barrio de la Sagrada Familia, de clase media, con todas las líneas de primer y segundo ciclo de la ESO, así como Bachillerato; 2) El Balmes es un centro concertado de clase media situado en la Llagosta que imparte todos los cursos de la ESO; y finalmente, 3) El Marina es un INS público, de clase media-baja situado en la Llagosta con todos los cursos de ESO y Bachillerato. La diversidad de los tres centros aportaba una muestra variada para poder analizar los resultados.

✓ MEMORIA DE LA APLICACIÓN:

El cuestionario se aplicó durante el mes de Mayo de 2013, se intentó facilitar así el acceso al alumnado de 2º de Bachillerato que en Junio inicia la preparación de selectividad pero no fue posible. El ROGEAH se distribuyó en papel, de forma individual y en presencia de la investigadora, en la gran mayoría de los casos, excepto algunos casos puntuales en que el tutor/a de la clase se encargó de la aplicación. La recogida de información transcurrió con normalidad.

✓ CODIFICACIÓN:

Para ver la codificación, consultar Anexo 8.

✓ MATRIZ DE DATOS:

Debido a la extensión de 108 páginas, la matriz no está adjunta al trabajo pero está a la disponibilidad de quien esté interesado.

- ROGEAHPR

✓ ELABORACIÓN:

Para la elaboración del cuestionario ROGEAHPR se siguieron las fases indicadas por Martínez Olmos (2002). Así, una vez definido el objetivo, se construyó la tabla de especificación, para poder realizar el protocolo de aplicación, en este caso, hecho con la aplicación GoogleDocs (docs.google.com).

✓ OBJETIVO:

Conocer el nivel de inclusión de las temáticas de roles de género, homosexualidad y homoparentalidad en la educación obligatorio, incluyendo bachillerato, y la opinión del profesorado respecto a la necesidad y capacidad de impartición de dichas temáticas.

✓ POBLACIÓN:

Profesorado de primaria y secundaria, también psicopedagogos/as de Catalunya.

✓ PREGUNTAS:

Para ver preguntas consultar Anexo 9.

✓ BLOQUES TEMÁTICOS:

Los bloques del instrumento son:

a) Integración de las temáticas en los diversos niveles: perspectiva de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familias.
b) Realización de actividades de éstas temáticas durante este curso
c) Necesidad de incorporar o no las temáticas
d) Capacidad para dar un taller sobre roles de género, homosexualidad y/o homoparentalidad.

✓ LA TABLA DE ESPECIFICACIÓN:

La tabla de especificación del cuestionario ROGEAHPR se puede ver en la tabla 11.

Dimensión	Subdimensiones	Ítems	*n*
	Integración de las temáticas en el currículum escolar	1. Valorar si las siguientes temáticas están incorporadas en el nivel educativo en el que impartes clase	3

Inclusión en la educación obligatoria y el bachillerato de las temáticas de roles de género, homosexualidad y homoparentalidad	Actividades realizadas durante el presente curso escolar	2. Indica si en el presente curso escolar se ha llevado a cabo algún acción formativa o sensibilizadora específica sobre los siguientes temas	3
	Opinión del profesorado sobre la necesidad de incorporar las temáticas en la educación	3. Consideras necesario formar a los y las menores sobre los siguientes temas	3
	Capacidad e interés del profesorado por ofrecer talleres sobre las temáticas	4. Para finalizar, ¿te consideras preparado/a para impartir un taller sobre estas temáticas?	1

Tabla 11. Tabla de especificación de cuestionario ROGEAHPR.

✓ ORDEN:

El orden establecido ha sido el de los diversos bloques, incorporando a cada pregunta las tres temáticas, roles de género, homosexualidad y homoparentalidad. Los ítems se han distribuidos de los bloques más generales a los más específicos y personales.

✓ PROTOCOLO:

Como se ha comentado con anterioridad el cuestionario se aplicó a través de la aplicación de GoogleDocs (*ver en anexo 10*).

✓ VALIDACIÓN:

Para la validación del ROGEAHPR se pasó una prueba piloto con 4 profesional de la educación: una psicopedagoga, una maestra de primaria y dos profesoras de secundaria, todas ellas trabajadoras en activo durante el presente curso escolar. De la prueba piloto no se realizó ninguna modificación de la versión original del cuestionario.

Aplicación

✓ MUESTRA:

La muestra constó de 63 profesores y profesoras tanto de primaria (51) como de secundaria (49). El muestreo fue no probabilístico por accesibilidad.

✓ MEMORIA DE LA APLICACIÓN:

La aplicación del cuestionario se realizó durante la última semana de mayo de 2013 vía on-line. Para su distribución se hizo uso de canales como facebook, a través de grupos de profesionales de la educación. Esto ayudó a una muestra considerable, más de 50 personas en apenas dos días.

✓ CODIFICACIÓN:

Para la codificación, consultar Anexo 11.

✓ MATRIZ DE DATOS:

Debido a la extensión de la matriz, no está adjunta al trabajo pero está a la disponibilidad de quien esté interesado.

1.3.2. ANÁLISIS DE DATOS: LOS RESULTADOS

a) RESULTADOS ROGEAH: ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE LA ESO Y PRIMERO DE BACHILLERATO.

Como se ha comentado con anterioridad, se han pasado 311 cuestionarios ROGEAH (*ver tabla 10 sobre datos de los participantes*). A continuación se exponen los resultados más relevantes del cuestionario.

✓ **DATOS DEMOGRÁFICOS:**

El porcentaje de participantes por sexo es de 46% mujeres y 54% hombres, siendo por tanto la muestra bastante equilibrada. Si fijamos la mirada en la edad de los encuestados, comprobamos que la media de edad es de 15,5, siendo el porcentaje más alto de participantes el grupo de 15 y 16 años, entre los dos grupos suman un 67,2% del total (*ver figura 3*).

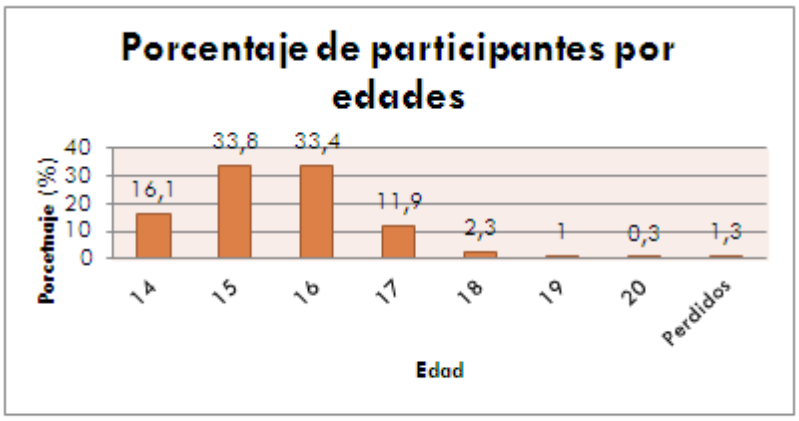


Figura 3. Porcentaje de participantes por edad del ROGEAH.

El alumnado objeto de estudio forma parte de tres institutos distintos, siendo uno de Barcelona ciudad, 48% de los encuestados, y dos de la Llagosta, 58% restante. Si analizamos los niveles académicos a los que pertenecen los y las adolescentes, predominan cuarto de la ESO (47%) y tercero (37%), sumando un total del 84% los alumnos de 2º ciclo de la ESO *versus* el 18% restante que son de primero de Bachillerato (*ver figura 4).*

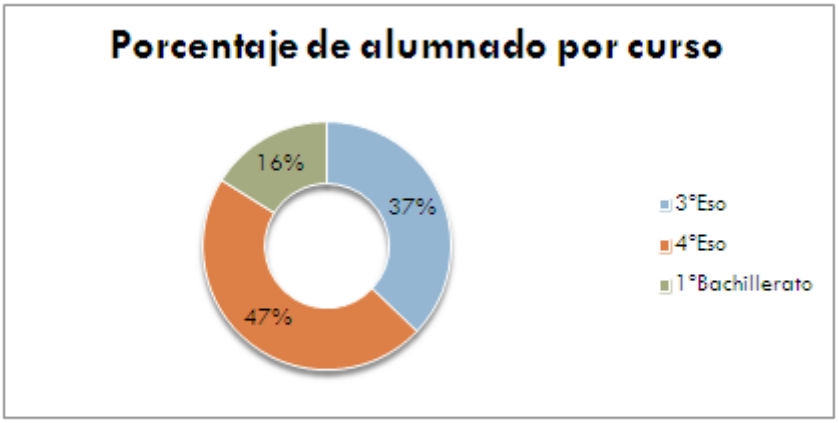


Figura 4. Porcentaje de participantes por curso del ROGEAH.

Para finalizar con los datos demográficos, la nacionalidad predominante de la muestra es la

española (81%). El resto de nacionalidades suman un total del 19%. La más notoria la lationoamericana con un 12%. La tendencia en relación a la nacionalidad de sus progenitores es muy similar, siendo la nacionalidad más numerosa tanto de la madre como del padre también la española, alrededor de un 78%, y posteriormente la latinoamericana con un 14% en el caso de las madres y un 12% en el caso de padres.

✓ BLOQUE ROLES DE GÉNERO

A la pregunta 1: *Marca con una "X" la posición en la que te describes teniendo en cuenta los dos adjetivos,* teniendo en cuenta que el ítem es un diferencial semántico que va de 1 a 5 según los adjetivos antagónicos, los participantes se posicionan como *activos* (2,4), *sensibles* (3,4), *fieles* (3,97), *independientes* (2,4), *competitivos* (2,7) y *fuertes* (2,4). Habiendo diferencias notorias de géneros en los adjetivos *fríos-sensible* y *competitivo-cooperativo*, correspondiendo con su rol de género tradicional masculino frío y competitivo en el caso de los chicos y sensibles-cooperativas en el caso de las chicas (*ver figura 5*). En general se observa una predominación neutra en los adjetivos, se sitúan en el punto medio 2,5, excepto en ser más sensibles y fieles independientemente de su sexo.

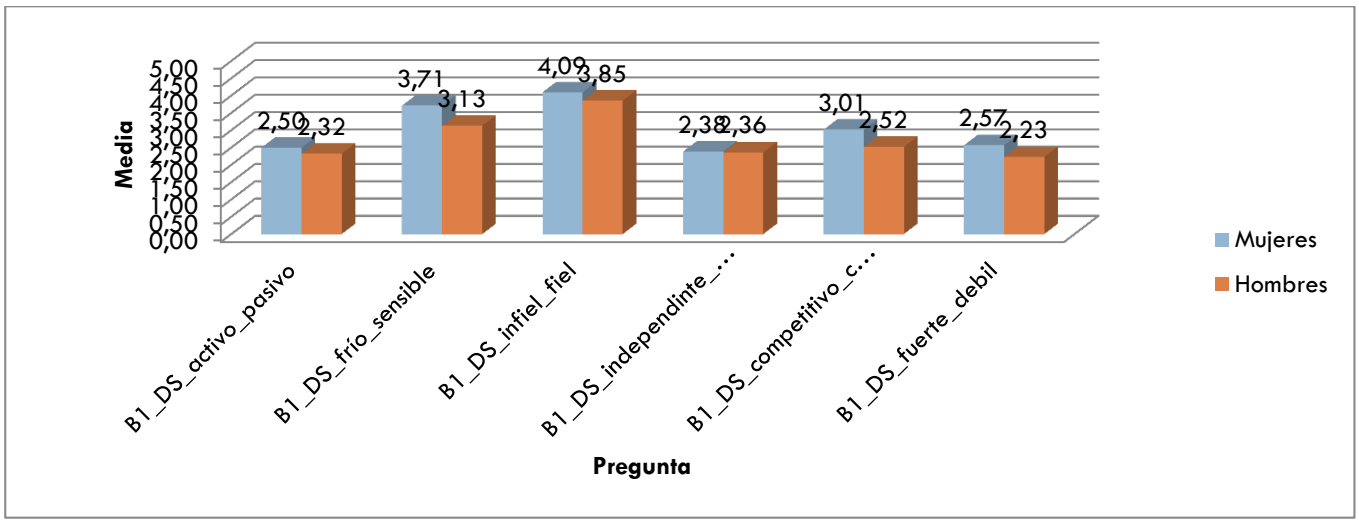


Figura 5. Media de las posiciones de los atributos de roles de género por sexos.

Por lo que respecta a la toma de decisión en una relación de pareja, bloque de la pregunta 2: *Contesta las siguientes preguntas, "en una relación…".* Se plantearon diferentes situaciones y aspectos, dando por resultados un discurso asumido por más del 60% de los encuestados que consideran que las decisiones en una relación la toman los dos, llegando al 90% en el caso de que amigos o familiares ver (*ver figura 6*). Cabe destacar que en la segunda opción con mayor porcentaje, destaca la pregunta sobre relaciones sexuales, siendo un 27% los chicos sobre un 11% de las chicas, las que deciden tener relaciones o, a la inversa, a las preguntas cuando verse

o que hacer, donde la segunda opción son las chicas con un 29% y 25%, respectivamente, frente a un 7% y un 5%. Si la misma pregunta la analizamos por respuestas según sexo, no hay diferencias significativas.

Al bloque de la pregunta 3: *¿Quién crees que debería realizar las siguientes tareas domésticas?* Observamos que hay, pese a un discurso generalizado de que las tareas son compartidas, dos bloques diferenciados por un lado una serie de tareas que son compartidas pero que en segunda opción predominan las mujeres para realizarlas como el cuidado de menores (15%), aseo de la ropa (15%) o compras

Figura 6. Resumen respuesta ítem 2.

del hogar (19%), mientras que la construcción y reparación de bienes (48%) o el pago de trámites (17%) es algo que corresponde a los hombres. Llama la atención que las diferencias de géneros son más notorias en los chicos adolescentes que en las chicas, siendo ellos quien tienden a estereotipar más las tareas (*ver figuras 7 y 8*).

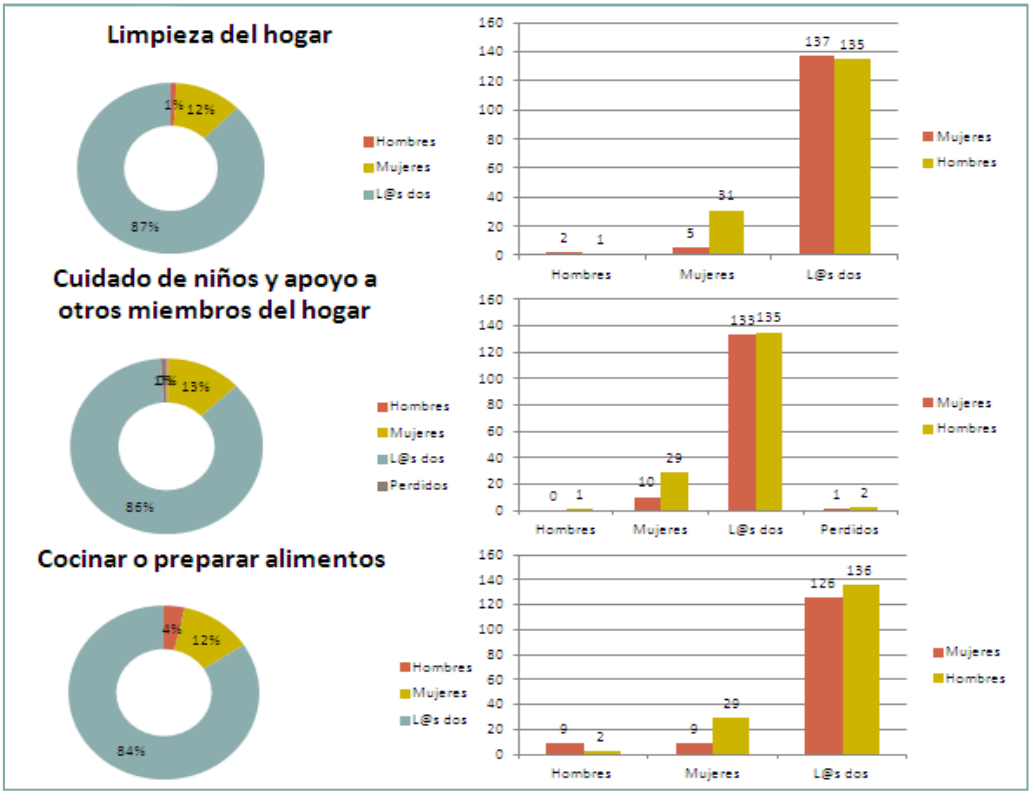


Figura 7. Resumen sobre quien realiza las tareas domésticas 1.

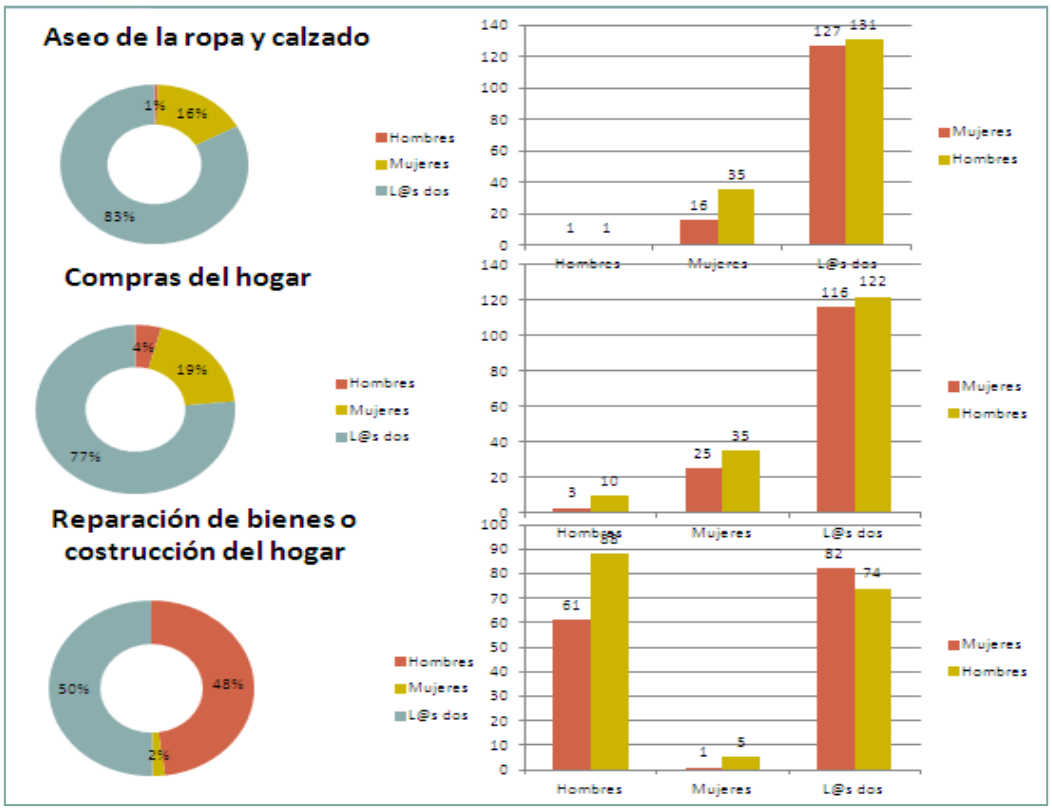


Figura 8. Resumen sobre quien realiza las tareas domésticas 2.

Al bloque de la pregunta 4: *Valora las siguientes frases teniendo en cuenta que **1 es desacuerdo total y 5 acuerdo total**,* los resultados muestran que hay situaciones de desigualdad de género superadas, como que ante una situación de crisis en una empresa no se despida a una mujer antes que a un hombre por cuestión de sexo (1,8 sobre 5) o que todo el mundo debería escoger su orientación sexual (4,3). Pese a ello, otros imaginarios sociales siguen vigentes, como que las mujeres tienen más peligro que los hombres al ir solas de noche (3,4) o que a las mujeres les atraen los hombres fuertes y viriles (3,4). Por tanto, los resultados muestran que se han superado algunos mitos pero que quedan otros por deconstruir (*ver figura 9*).

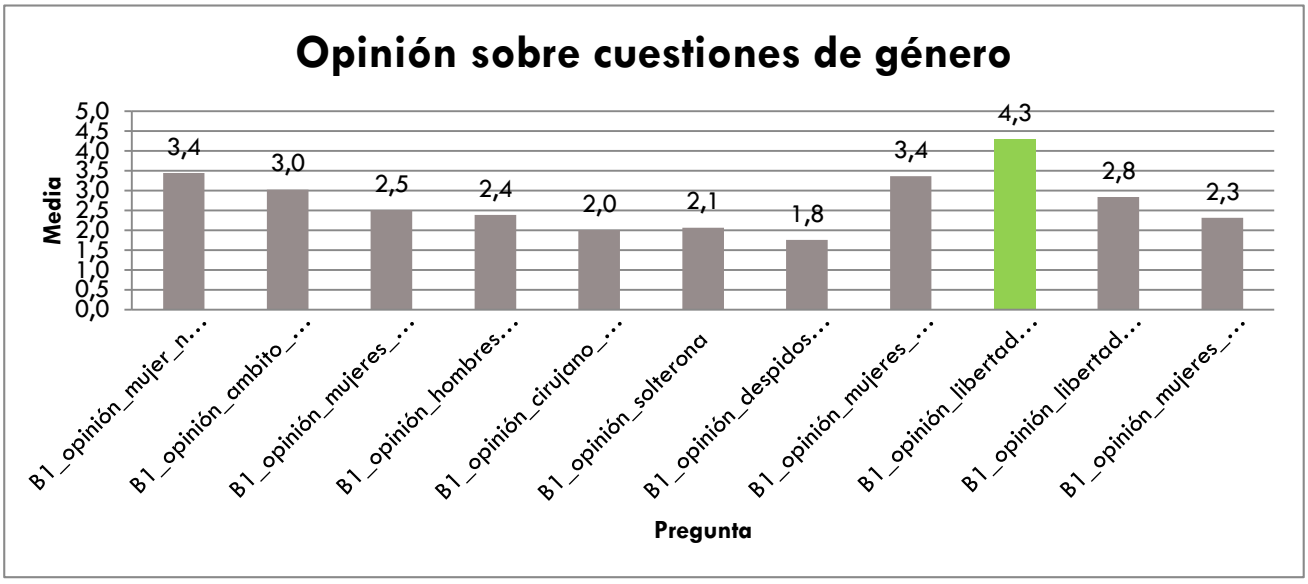


Figura 9. Opiniones sobre roles de género.

Si analizamos los mismos ítems según el sexo de los encuestados, se observan diferencias significativas, prueba T student, en varios ítems, mostrando que las mujeres son menos sexistas que los hombres (*ver figura 10*).

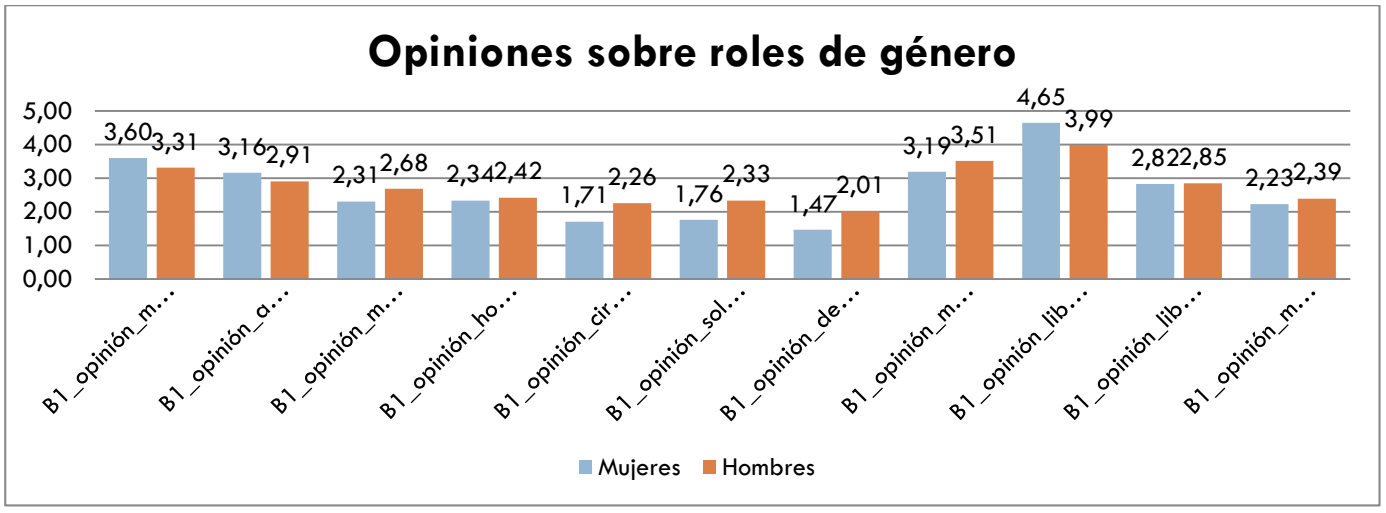


Figura 10. Opiniones sobre roles de género por sexo de los encuestados.

✓ BLOQUE HOMOSEXUALIDAD:

A la pregunta 5: *En el colegio o en otros espacios de tu vida ¿Conoces a algún gay o lesbiana?* El 87% de los chicos y chicas, responden conocer a algún gay o lesbiana. En este ítem no hay diferencias significativas de sexo en la respuesta *(ver figura 11)*.

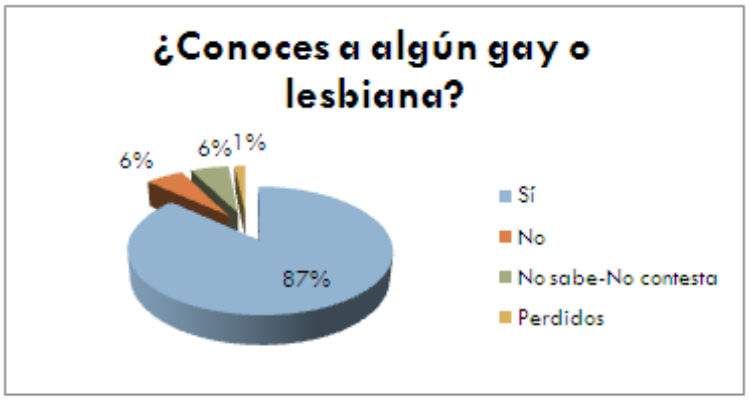


Figura 11. Conocidos GL por parte de los encuestados.

PREGUNTA 6: *¿Alguna vez has deseado o imaginado tener relaciones con personas de tu mismo sexo?*. En esta pregunta el 84% de los participantes contestaron que *No* habían deseado o imaginado tener relaciones, un 8% contestaron que *Sí*, mientras que un porcentaje similar, 6%, *no lo sabía o no contestaron (ver figura 12).*

En este ítem si observamos una diferencia significativa en función del sexo del o la encuestado/a. Por lo que las chicas se muestran más abiertas a la diversidad sexual que los hombres, más tajantes en su respuesta (*ver figura 13*).

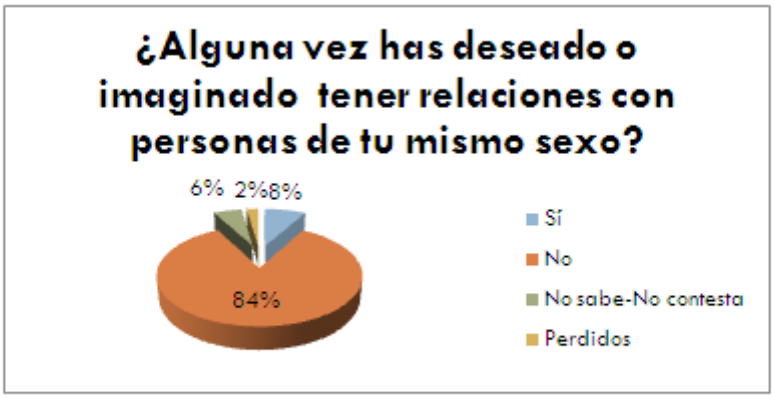


Figura 12. ¿Alguna vez has deseado o imaginado tener relaciones con personas de tu mismo sexo?

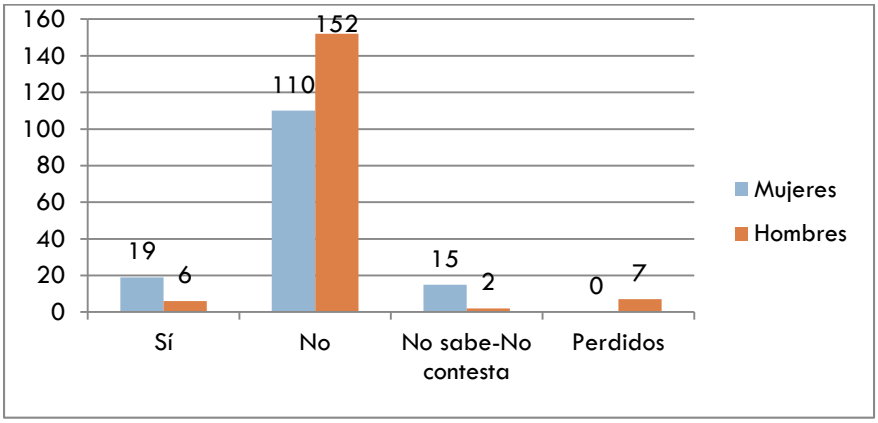


Figura 13. Frecuencia de respuestas sobre deseo LGB según sexos.

Al bloque de la pregunta 7: *Valora las siguientes frases según **tu opinión**, recuerda que **1 es En desacuerdo total y 5 es acuerdo total.*** En general, se muestra una actitud menos homófoga que sexista, si se comparan escalas. Destaca la aceptación de los adolescentes al matrimonio homosexual (4,2 sobre 5), así como que no hay diferencias notables en la satisfacción sexual de una relación homosexual (3,6). Los ítems con respuesta que tienden a mantener estereotipos son que las lesbianas son más masculinas (2,6) o que la homosexualidad es una moda (2,9). Se desmontan discriminaciones del tipo que la homosexualidad es antinatural (1,7) o una enfermedad (1,5) (*ver figuras 14 y 15*) Nuevamente, en general las chicas son menos homófogas que los chicos.

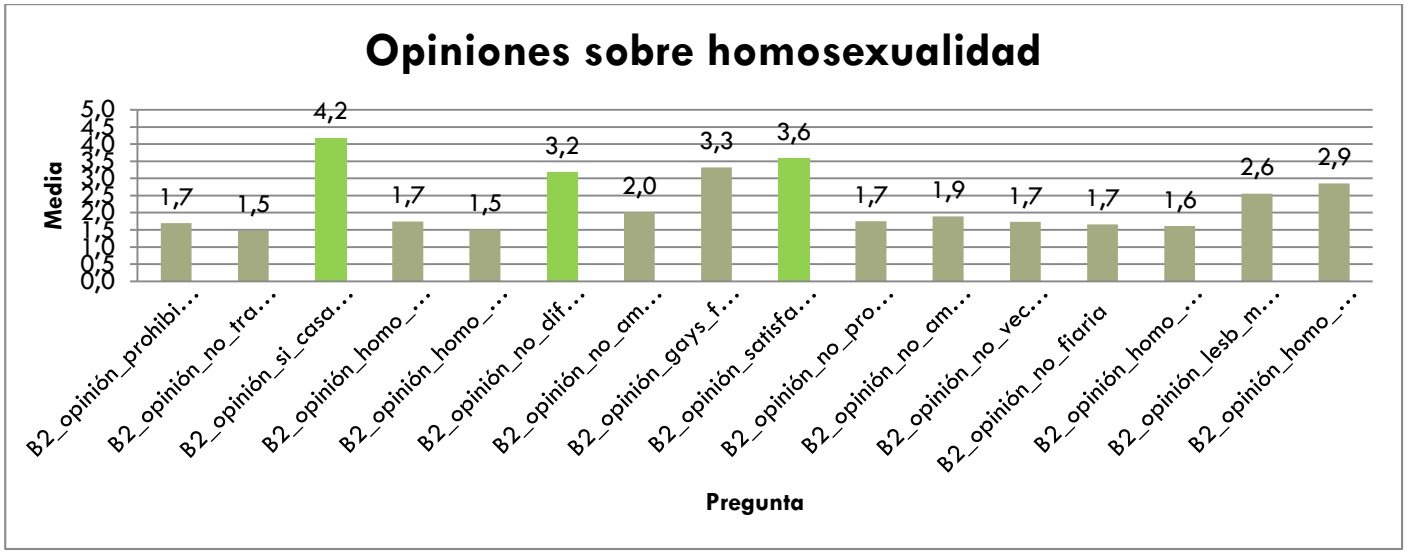


Figura 14. Opiniones sobre homosexualidad

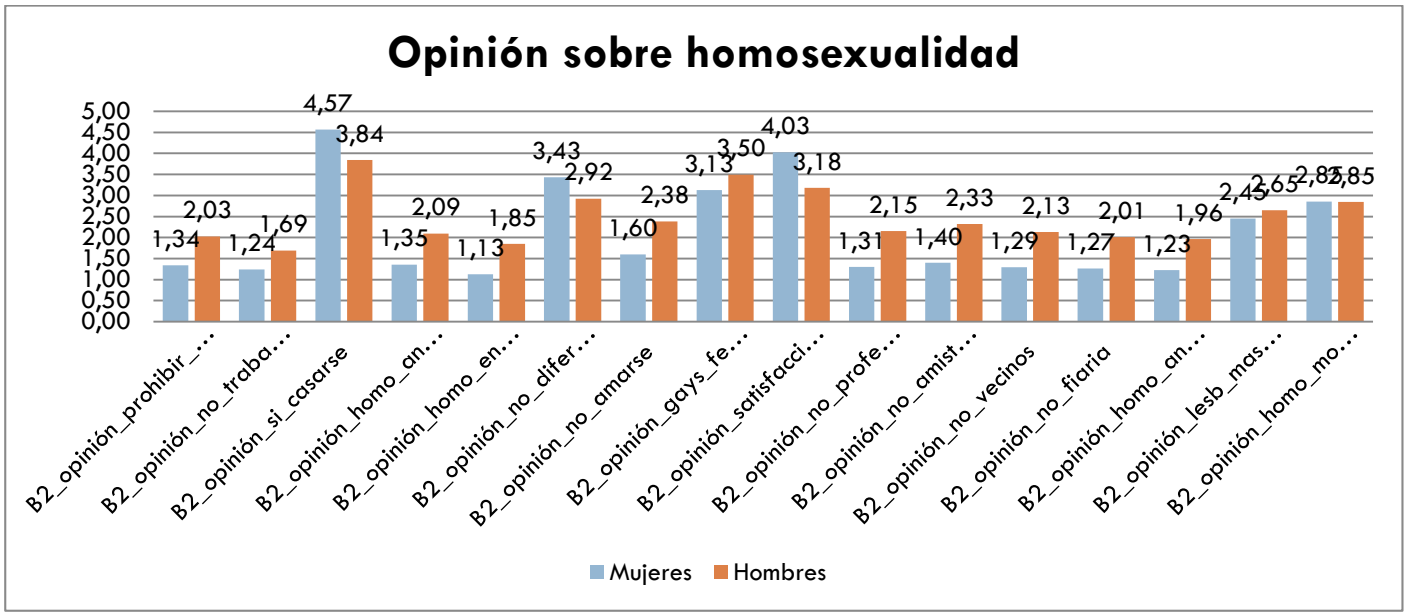


Figura 15. Opiniones sobre homosexualidad según chicos y chicas

✓ BLOQUE HOMOPARENTALIDAD:

Al bloque de la pregunta 8: *Valora las siguientes frases según* ***tu opinión, 1 es desacuerdo total y 5 es acuerdo total,*** en este bloque de ítems los participantes muestra más desconocimiento o homofobia ante nuevos modelos de familia como el homoparental que hacia los homosexuales en general. Destaca el ítem en el que los adolescentes valoran que una familia se basa en el amor (4,28 sobre 5) aunque la creencia de que una familia se basa en un padre o una madre sigue siendo alta (2,56). Cabe destacar, que aunque con una media baja, la idea de que los hijos e hijas de personas homosexuales tienen peor salud (2,07), está por encima del resto de estereotipos y creencias. También se cree que los hijos o hijas rainbow son más comprensivos (2,35). Nuevamente, los chicos se muestran más tradicionales que las chicas ante nuevos modelos *(ver figuras 16 y 17).*

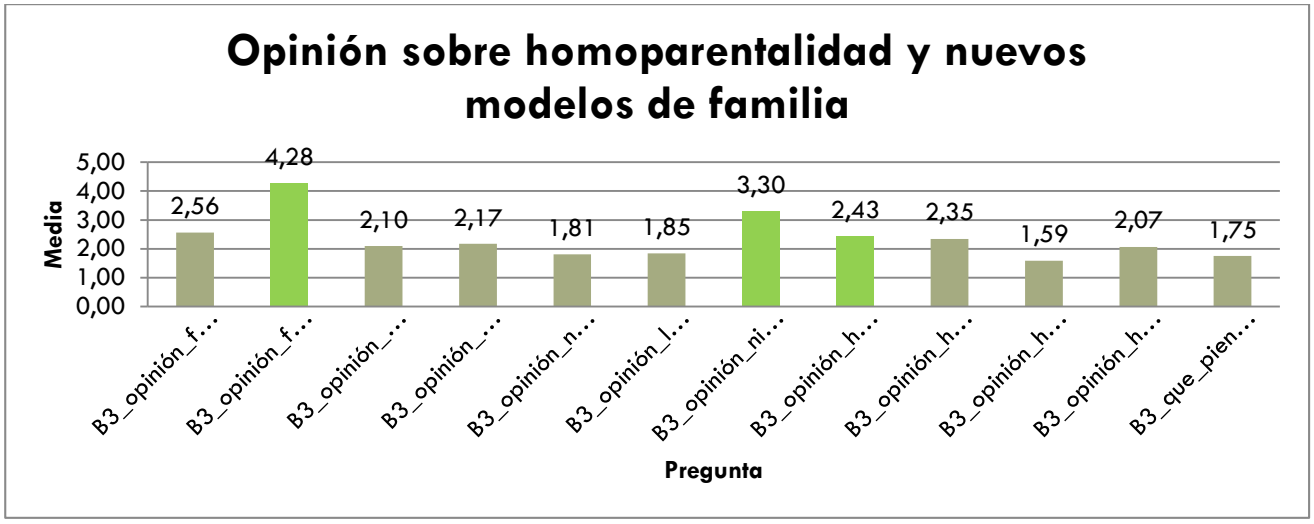


Figura 16. Opinión sobre homoparentalidad.

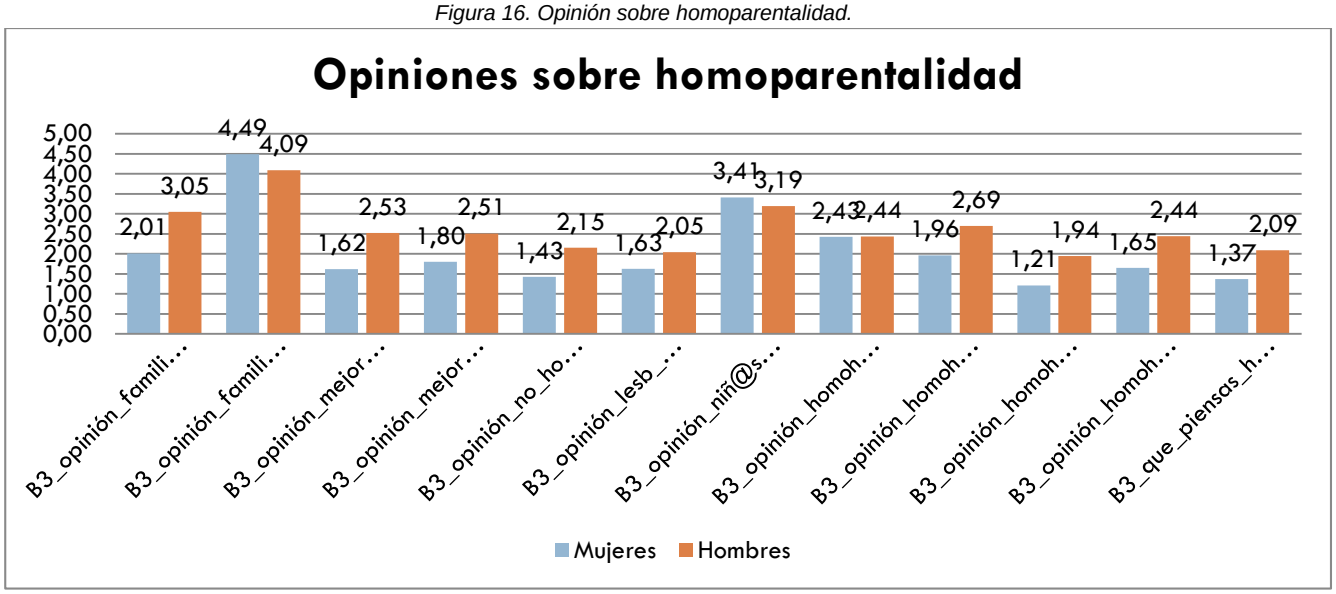


Figura 17. Opinión sobre homoparentalidad según sexo de los participantes

A la pregunta abierta número 9: *¿Qué piensas de las personas homosexuales?,* encontramos que los adolescentes objeto de estudio se posicionan en un 62% a favor de la homosexualidad, mientras un 26% no se posiciona o está en contra y un 13% no contesta. En este ítem observamos una gran diferencia según sexo de los encuestados, ya que las chicas son claramente menos homófogas que los chicos (120 vs. 72), quienes se colocan en discursos en contra (4 vs 34), no se posicionan (8 vs 27) o no contesta (11 vs 30) *(ver figuras 18 y 19).*

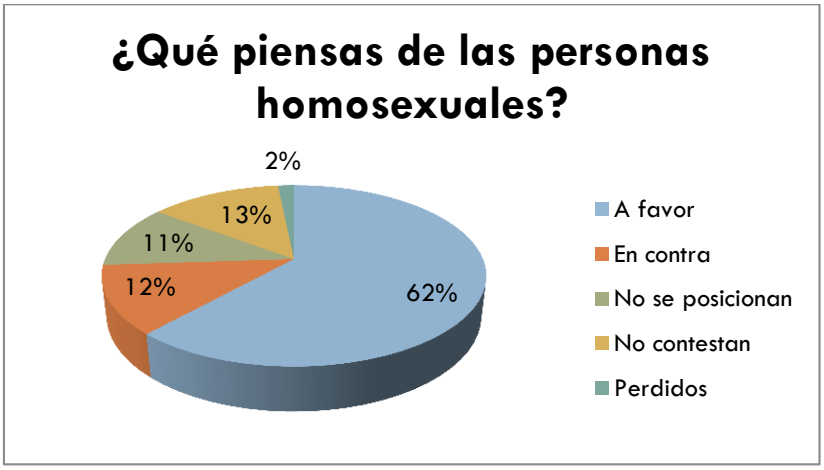


Figura 18. ¿Qué piensas sobre las personas homosexuales? Porcentaje.

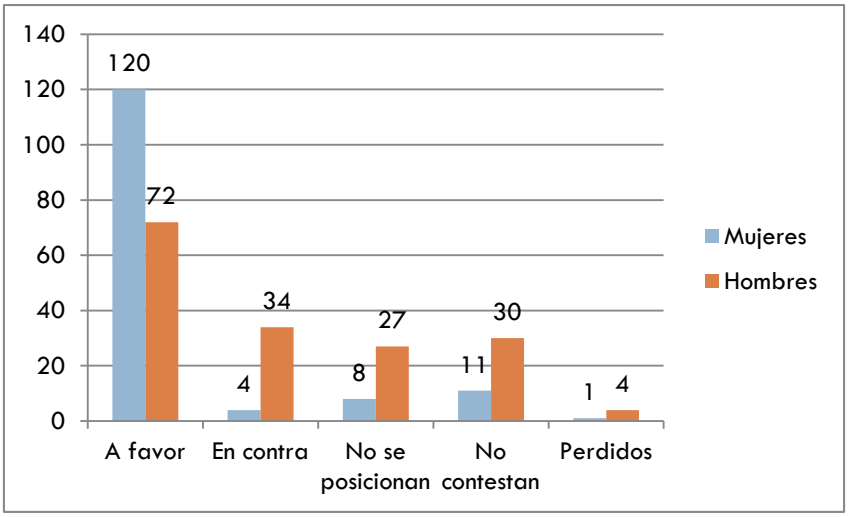


Figura 19. ¿Qué piensas sobre las personas homosexuales? Posiciones.

En cuanto al análisis cualitativo de la misma pregunta, analizamos que los argumentos positivos tienen que ver con valores como *la igualdad, el respeto o la libertad*, mientras que los argumentos en contra apelan a estereotipos como que los *homosexuales son enfermos mentales, no deben existir o que son anormales*, entre otros (*ver a continuación tabla 12 y 13 sobre argumentos positivos y negativos*).

Temática	Frecuencia	Frase
Todos somos iguales	122	N213:*"Pues que son personas iguales, el Jorge lo es y le hablamos igual. No es nada malo"* N7: *"pienso que son iguales a los heterosexuales, porqué el que te guste un chico o una chica, eso no significa que debes de ser diferente."*
Libertad de hacer lo que quieras	41	*N35: "qué cada persona tiene la libertad de elegir su orientación sexual y no tiene que tener miedo a hacerlo público"* *N25: "que cada persona puede ser como quiera porque es un país libre"*
Respeto	40	N274:*"creo que se merecen el mismo respeto que cualquier otra persona y que a diferencia de lo que algunos piensas, los homosexuales son necesarios como el que más en esta sociedad."*
Igualdad de derechos	26	N39: *"en mi opinión, las personas homosexuales son personas normales y corrientes, con los mismos derechos, solo que su acción de sexo es diferente. Ser homosexual, la gente lo ve y les han enseñado que es cómo un "problema" con la sociedad, pero lo que realmente no le han enseñado es que son personas normales y que se quieren. si esta sociedad los hubiera aceptado desde un principio, a favor de la homosexualidad, todo sería mejor."* N32: *"son gente normal, sin ningún defecto que se les distinga de las personas heterosexuales. Son libres de hacer lo que quieran: casarse, amarse, trabajar con personas hetero (y sin ningún problema)"*
Si hay amor	18	N24: *"pues que hay mucha gente que les da asco, pero yo no entiendo porque. Porque si hay amor siempre es bonito."* N56: *"que el amor es muy bonito"*
Es normal/natural	13	N261: *"yo tengo una relación homosexual y soy muy feliz. Si la sociedad va mal no es por nosotros/as, los verdaderos enfermos son aquellos que no lo aceptan. Homófogos"*
Derecho a la felicidad	13	N14: *"que son como cualquier otra persona y que tienen todo el derecho a ser felices"*
Generalización de lo particular: más simpáticos, más afeminados, limpios, comprensivos, buenos, liberales.	9	N50*: "que son gente de puta madre. Y no se les tiene que discriminar por nada del mundo."* *N42: "que son más simpáticos que la mayoría de las personas"*
Gran valor ante sociedad discriminatoria	5	N18: *"que, en una sociedad tan cerrada de mente como la nuestra, ellos/ellas muestran un gran valor aceptando lo que son"*

Tabla 12. Argumentos positivos antes la pregunta ¿Qué piensas sobre las personas homosexuales?

Temática	Frecuencia	Frase
No son normales	9	N245: "Pienso que eso se tiene que educar des de pequeño. Ya que pienso que el amor entre dos personas, siempre es amor heterosexual. Aunque desconozco la época en que apareció" N43: *"que no debería existir esta forma de vida y sexualidad anormal"*
Ellos viven su vida y yo la mía	8	N4: *"pues nada, que ellos vivan su vida y yo la mía."*
Son enfermos mentales	7	N1: *"que son enfermos mentales y que se vayan al manicomio. Me dan asco y no entiendo como pueden cuidar a bebes si esos bebes se hacen mayor y van al colegio muchos se burlaran de ellos. Dan ganas de vomitar chaval."*
No deberían mostrarse en público	7	N155: "No tienen respeto por los que van en contra de ellos, a mí no me gustaría que mis hijos vieran a dos gays. Es antihumano y antinatural, donde ha visto a dos ciervos macho darse por culo? No es normal"

No me gustan ni me caen bien	7	N41: *"no me gustan y no les entiendo"*
Deben morir o dejar de existir	5	N35: *"deben morir"* N172: *"que no deberían existir, pero como no puedo hacer nada tendré que aceptarlos"*
Son unos exagerados/afeminados	5	N9: "son unos exagerados con esos gestos de mujer loca"
Me dan asco	4	N1: *"que son enfermos mentales y que se vayan al manicomio. me dan asco y no entiendo cómo pueden cuidar a bebes si esos bebes se hacen mayor y van al colegio muchos se burlaran de ellos. Dan ganas de vomitar chaval."*
Defecto del organismo/genética	2	N82: "Eso es algún fallo de su organismo que se tiene que arreglar".

Tabla 13. Argumentos positivos antes la pregunta ¿Qué piensas sobre las personas homosexuales?

A la pregunta, **PREGUNTA 10:** *Para acabar, ¿has recibido algún curso, taller o seminario sobre estos temas?,* los participantes consideran en general que un 58% *No* ha recibido formación sobre dichas temáticas, mientras que un 25% contesta que *Sí.* Destaca un 15% que no lo recuerda (*ver figura 20*). Para finalizar, a la **PREGUNTA 11:** *Tanto si has contestado si como no ¿te gustaría recibir más información?,* el 58% de adolescentes consultados opinan que *No* quieren recibir formación, mientras que un 26% opina que *Sí* y el resto *Sí* pero priorizando unas temáticas sobre otras. Aquí observamos una diferencia destacable entre el sexo de los encuestados, siendo mayoritariamente los chicos que opinan que *No* quieren formación (112 encuestados), mientras que las chicas están divididas entre el No (70) y el Sí (70) *(ver figura 21*).

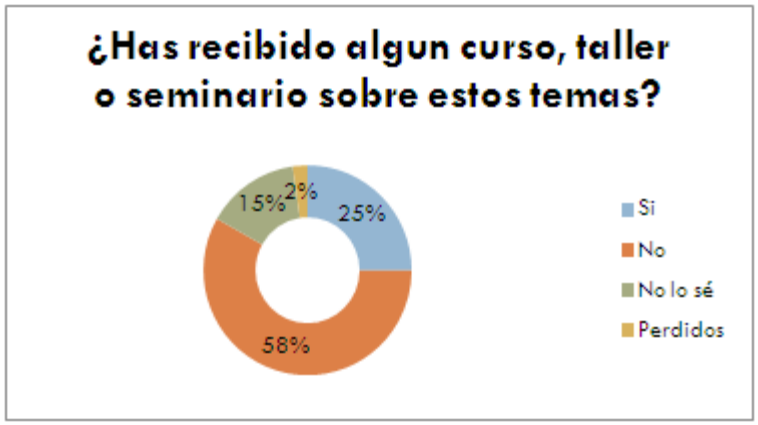


Figura 20. Formación recibida

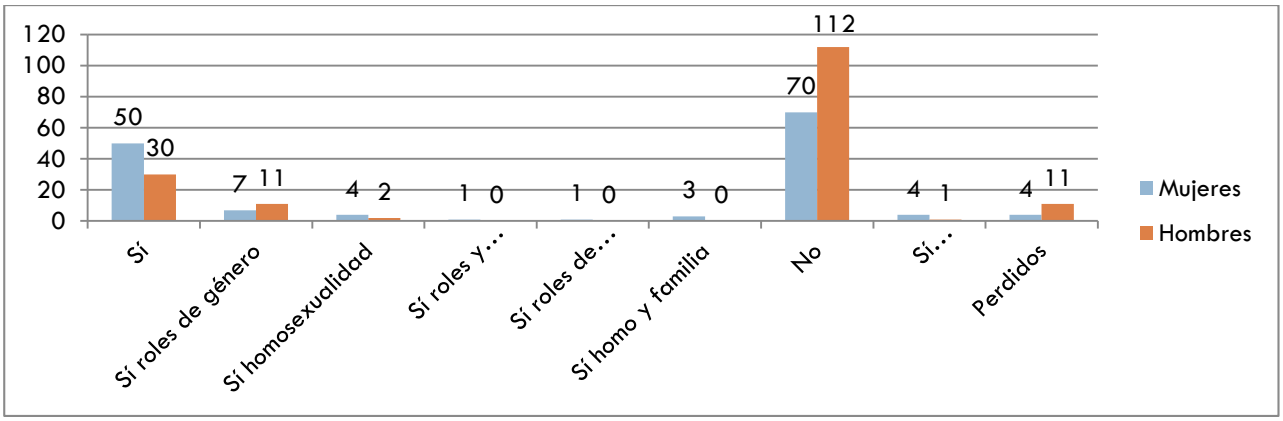


Figura 21. ¿Te gustaría recibir más información?

b) RESULTADOS ROGEAH PR: PROFESORADO

Por lo que respecta al cuestionario ROGEAH PR, el total de participantes fue de 63, siendo un 78% mujeres y un 22% hombres. El porcentaje por edades muestra que el grupo más numeroso fue el de 31-40 años con un 44%, siendo un 21% más jóvenes y un 35% más mayores que dicho grupo (*ver figura 22*). Por otro lado, el nivel educativo de impartición de docencia de las personas objeto de estudio, se dividió en un 51% profesorado de Primaria y un 49% profesorado de Secundaria y Bachillerato, siendo los centros educativos donde imparten clase un 59% fuera de Barcelona y un 41% de Barcelona ciudad o alrededores.

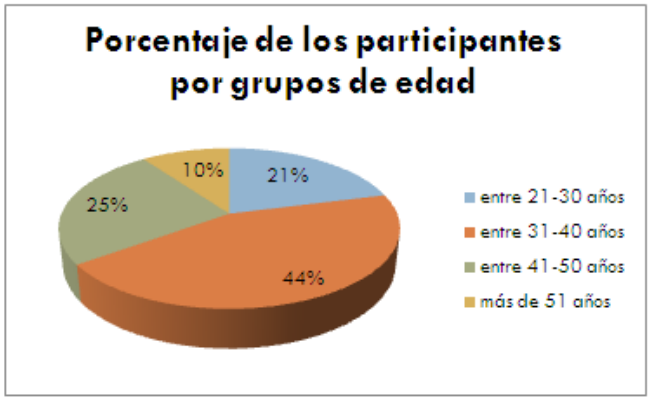


Figura 22. Porcentaje de participantes del ROGEAHPR

A la preguntas 1: *Valorar si las siguientes temáticas están incorporadas en el nivel educativo en el que impartes clase,* la tres temáticas: género, homosexualidad y homoparentalidad están poco incluidas en su nivel educativo. Muestra de ella es que pese a que los roles de género están un poco más incluidas que el resto de temáticas, sigue siendo insuficiente la valoración del profesorado en cuanto a su incorporación *(ver figura 23).*

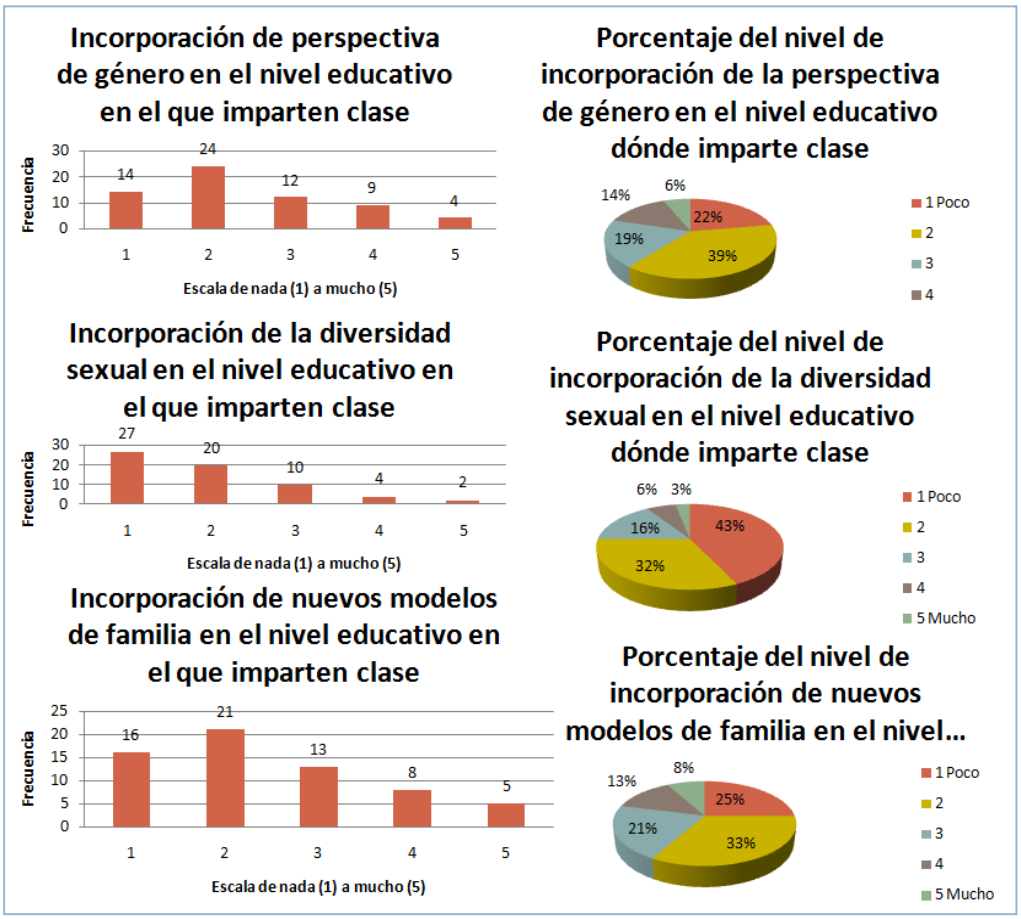


Figura 23. Incorporación de la perspectiva de género, la diversidad sexual y los nuevos modelos de familia en la docencia actual.

A la preguntas 2: *Indica si en el presente curso escolar se ha llevado a cabo alguna acción formativa o sensibilizadora específica sobre los siguientes temas,* la mayoría de los encuestados contestan con contundencia que no se han llevado apenas acciones formativas sobre estos temas. En el caso de realizar alguna actividad, se prioriza los roles de género (35%) sobre temáticas homosexuales (13%) *(ver figura 24).*

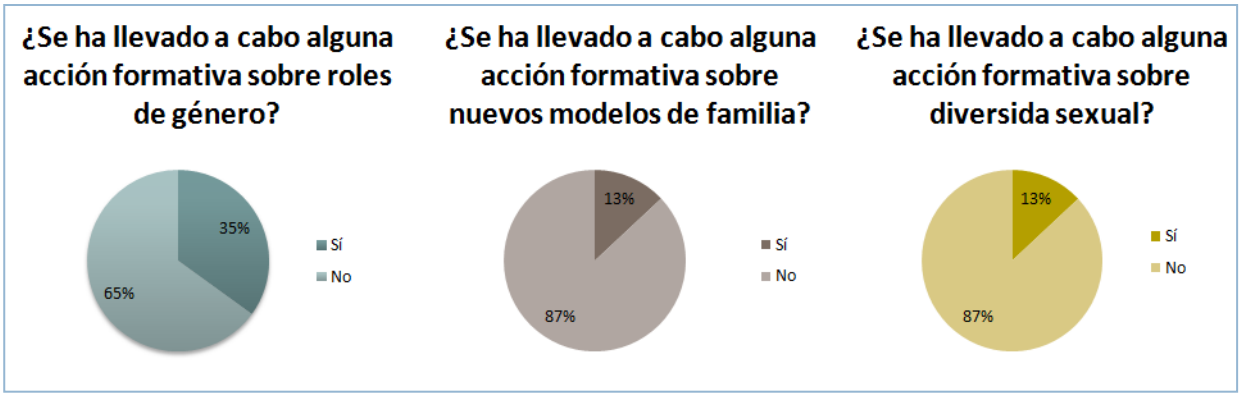


Figura 24. ¿Se ha llevado alguna acción formativa sobre las temáticas?

A la preguntas 3: *Consideras necesario formar a los y las menores sobre los siguientes temas,* el profesorado participante contesta con un rotundo *Sí,* más del 87% en el caso de todos los temas (*ver figura 25*).

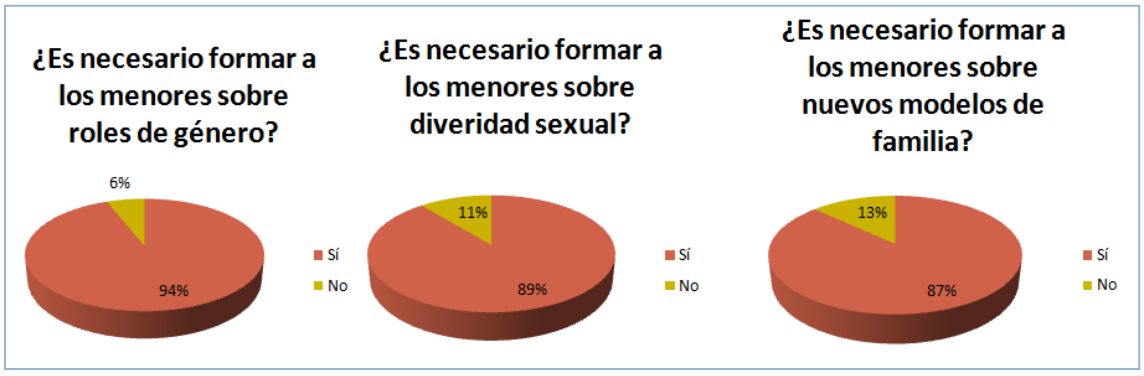


Figura 25. Necesidad de formar a los menores en roles de género, diversidad sexual o nuevos modelos de familia.

Si analizamos la parte cualitativa de esta pregunta, los y las encuestados, justifican la necesidad de formar en estas temáticas, ya que los que contestaron que *No es necesario* no han justificado su posición: a) en el caso de los roles de género para: 1. Educar desde la igualdad y el respeto (13), 2. Educar en la sociedad actual (13), 3. Prevenir conflictos y discriminación/intolerancia (10), 4. Formar que los alumnos formen opiniones fundamentadas (5), 5. Educar en valores (4) o 6. Por qué consideran que hay una regresión (3); b) En el caso de la diversidad sexual o homosexualidad, los motivos para posicionarse en contra de educar sobre estos temas es por qué consideran que son temas personales a trabajar en otros espacios como de forma individual o en

la familia (2) o, como en el caso de roles de género, no justifican su discurso. Por lo que respecta a la justificación a favor, creen que es necesario para: 1. Respetar y no discriminar (26), 2. Mostrar la sociedad actual (11), 3. Formar en la diversidad como una riqueza (10), 4. Para que sean libres de escoger su orientación sexual (5), 5. Educar en valores (4); c) Finalmente, en el caso de los nuevos modelos de familia y/o la homoparentalidad, valoran positivo educar en esta temática para: 1. Mostrar la sociedad actual (23), 2. Para ofrecer más información ya que consideran que hay desconocimiento (9) y para 3. Respetar y no discriminar (6), nuevamente no hay justificaciones en contra (*ver en anexo 12 la tabla de temáticas, frecuencias y evidencias*) .

A la pregunta última número 4: *Para finalizar, ¿te consideras preparado/a para impartir un taller sobre estas temáticas?* El 62% del profesorado objeto de estudio, valora que si tuvieran que impartir algún taller sobre dichas temáticas lo haría pero recibiendo formación, un 11% opina que ya ha impartido alguna acción formativa similar y están preparados, mientras que 8% no se siente capacitado, un 3% no le interesan estos temas y un 16% debería pensarlo (*ver figura 26*).

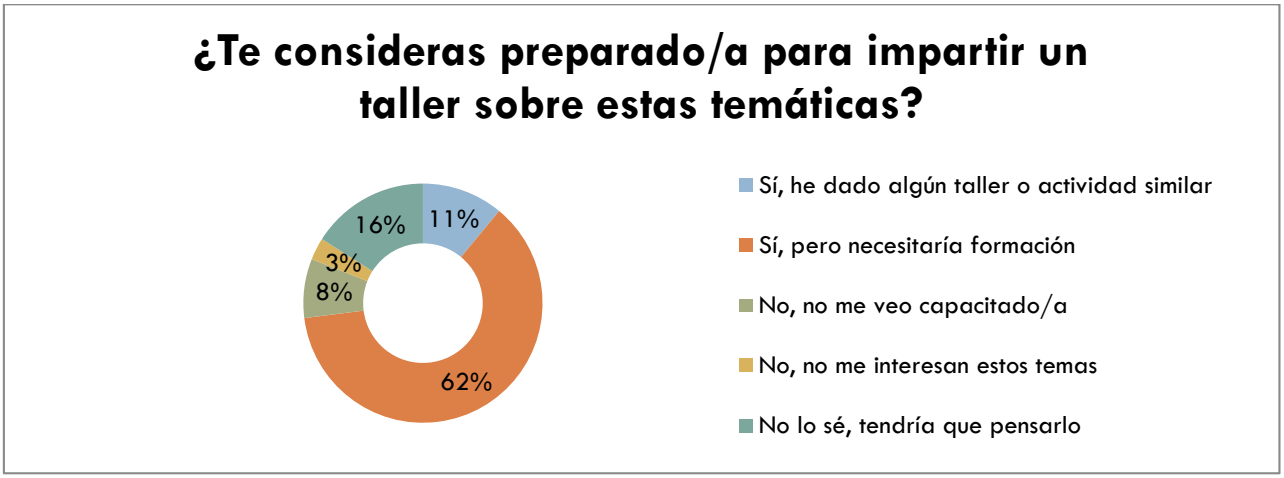


Figura 26. Preparación del profesorado para impartir un taller sobre las temáticas.

1.3.3. ORIENTACIONES PARA PROGRAMAS SOBRE ROLES DE GÉNERO, HOMOSEXUALIDAD Y HOMOPARENALIDAD O VIOLENCIAS DE GÉNERO

Para analizar los resultados del estudio ROGEAH y las orientaciones para el programa Diáspora, partimos de los interrogantes iniciales del proyecto que incluyen de forma implícita los objetivos del proyecto.

1. *¿Qué estereotipos, prejuicios y actitudes tienen l@s adolescentes y el profesorado sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad?*

Tras el estudio realizado a través de las dos encuestas, ROGEAH y ROGEAHPR, podemos concluir que los adolescentes encuestas son más abiertos, igualitarios y tienen un discurso

menos negativo hacia roles de género, homosexualidad y homoparentalidad en comparación a estudios como el de IMMUJERES (2007) y COGAM (1997). Esto lo podemos comprobar en los ítems 2 y 3 en relación a las tareas domésticas y decisiones en una pareja, así como en el bloque sobre homosexualidad, por ejemplo, el ítem sobre la aceptación del matrimonio homosexual muestra una integración del discurso sobre la igualdad de derechos entre homosexuales y heterosexuales. En 1997 los adolescentes valoraron su conformidad con legalizar el matrimonio con más de un 3,30(escala del 1 al 5) y en 2013 con un 4,2. Pese a ello, las pruebas T student muestran que los chicos encuestados son más sexistas y homófogos que las chicas, manteniendo la tendencia de los estudios señalados, así como el de Varela y Paz (2010).

El alumnado muestra una ruptura de estereotipos en cuanto a los roles masculinos y femeninos, ya que los adjetivos atribuidos a un sexo u a otro son compartidos por chicos y chicas (*ver figura 5*), a excepción de frío-sensible y competitivo-cooperativo. Los resultados muestran que sigue existiendo una tendencia de mujeres femeninas y hombres masculinos, pero que esos adjetivos se entienden más como un continuo que como categorías antagónicas. También destaca como las decisiones de pareja y las tareas del hogar se van equiparando entre hombres y mujeres, pero siguen dándose áreas que corresponden más a un sexo que a otro, por ejemplo, los hombres tienen más deseo sexual y se encargan de las reparaciones del hogar mientras que las mujeres se encargan del cuidado y las compras (*ver figuras 6,7 y 8*). En cuanto a la homosexualidad, se muestra una perspectiva más abierta hacia la inclusión, libertad y equiparación de derechos de los homosexuales igualándolos a los de los heterosexuales, pero siguen dándose un grupo de menores que se posicionan en contra con pensamientos muy radicales y poco fundamentados (*ver tabla 13*). Muestra de ello son comentarios como que los homosexuales deben morir, son enfermos mentales o su orientación es antinatural, así como posiciones más neutras pero negativas que van en la línea de lo que comenta Oscar Guash (en Eribon, 2000) sobre que en la sociedad, hemos pasado de una invisibilización *de facto* a una tolerancia de puertas a dentro. Por tanto se empieza a tolerar a lesbianas y homosexuales pero siempre que sean discretos, no muestren su afecto en público, tengan poca pluma y, fundamentalmente, acepten y reproduzcan el modelo normativo para ser respetables socialmente. Como indica Serrano et al. (2012:77) la homofobia no siempre se produce por mecanismos conscientes, los autores recuerdan que discrimina quien trata también igual pero realiza acciones con efectos discriminatorios. Cabe destacar que en la encuesta de COGAM, del curso 1996-1997, a la pregunta sobre si conocían a algún compañero o compañera gay o lesbiana, los encuestados contestaron que sí un 10% de las chicas y un 6% de los chicos, en el estudio ROGEAH se realizó la misma pregunta ampliando a otros espacios de su vida privada y la respuesta fue que un 87% de los encuestados conocían a alguien LGBT. Al ampliar la pregunta podemos comprobar que el alumnado está mucho más

acostumbrado a conocer y tener referentes homosexuales en el 2013 en comparación con 1997. Sobre tener deseos sobre prácticas homosexuales, un 8% contestó afirmativamente sobre deseos hacia personas del mismos sexo, más un 6% que no sabía o no respondía que podemos considerar que es gente que no se posiciona no a favor ni en contra, por lo que se supera notablemente en más de 2% del resultado obtenido en 1997 por la COGAM (6,3%). Este dato, demuestra mayor una libertad ante la diversidad sexual. Por el contrario, podemos observar que el mito sobre los gays femeninos está más enraizados, siendo la opinión más valorado que en el estudio de COGAM de 1997.

Finalmente, en cuanto a las familias homoparentales, se muestra mayor desinformación que ante la homosexualidad si comparamos escalas, posiblemente esto sea producido al ser un fenómeno reciente que ha sido poco debatido entre los menores y en las aulas. De las tres temáticas, el profesorado valora que la de roles de género, pese a ser baja, es la más introducida en el sistema educativo así como sobre la que se han realizado más acciones formativas pese a ser pocas (*ver figuras 23,24 y 25*), dato que confirma los resultados del alumnado, más inclusivos en dicha área.

2. *¿Las nuevas generaciones han superado brechas y desigualdades en relación al papel de la mujer y la integración de l@s homosexuales en la sociedad?*

Los datos extraídos del estudio ROGEAH en comparación con otros estudios muestran, como se ha comentado con anterioridad, que en general podemos hablar de unos adolescentes que se muestran más inclusivos, abiertos e igualitarios con mujeres y/o homosexuales en comparación con estudios anteriores, por ejemplo, IMMUJERES (2007) y COGAM (1997), lo que muestra una evolución en su discurso. Pero que pese a ello, son necesarias acciones formativas ya que siguen mostrando opiniones estereotipadas en el caso de roles de género, por ejemplo, en el caso de cuidado de los niños o reparaciones del hogar, o poco fundamentadas tanto en negativo como en positivo *(ver tabla 13 y 14),* en el caso de creer que los homosexuales son más simpáticos, limpios, comprensivos o buenos que los heterosexuales o por la contra errores de la naturaleza.

En conclusión, los resultados del análisis de necesidades ROGEAH, al igual que otros estudios Coll-Planas (2011) y Varela y Paz (2010), muestran que es necesario promover intervenciones sobre dichas temáticas *(ver figuras 23, 24, 25 y 26),* ya que hay un avance en la adolescencia basada en mayor conocimiento sobre nuevos modelos (*ver figura 11*), pero que aun es necesario seguir trabajando dichas temáticas ya que pese a la abertura el discurso, en el caso de la homosexualidad, se muestran opiniones menos contundentes . Como indican Coll-Planas, 2011 y Serrano et al. 2012, las acciones formativas deben ir en dos líneas, por un lado, 1) la inclusión en el currículum de nuevos modelos acordes con la sociedad actual y por otro lado en 2) formar a los

docentes para tratar estos temas, a través de ofrecer herramientas para detectar el acoso, crear actividades y jornadas, así como protocolos de actuación.

3. *¿Es necesario un programa sobre estereotipos de género, orientación sexual y nuevos modelos de familia? Y si es así ¿Qué características debería tener dicho programa?*

En conclusión, los datos de la evaluación de necesidades muestran la necesidad o demanda fuerte (Jurado, 2006) de programas para paliar las diversas violencias de género teniendo en cuenta la formación de los menores pero también la del profesorado. Cabe destacar que los profesionales de la educación consideran que no solo es necesario formar en estas materias a los menores, ya que la inclusión en el currículum es muy poca pese a la importancia de educar en la sociedad actual para evitar discriminaciones, sino que también reclaman formación para ellos y ellas en dichas materias. El resultado de intervenciones sobre estas temáticas, colaboran en ir transformando la escuela, así como, por ende, la sociedad hacía la creación de lugares más inclusivos y menos violentos. Por el contrario, las consecuencias de no formar en esas temáticas suponen una pérdida de ciudadanía y una serie de violencias como el sexismo, la violencia de género o el bullyng homófogo así como la perpetuación de una escuela patriarcal y desigual.

Por tanto, el estudio al igual que Cornellà i Canals y Sánchez Martínez (2011) y el Instituto de la Mujer de Méjico, muestra la necesidad de ofrecer recursos, como guías, programas u otras actividades para transformar la sociedad y romper estereotipos. Porqué, como recuerdan ellas "es mediante la interacción con otros medios que cada persona obtiene información nueva que la conduce a reafirmar o a replantear sus ideas de lo femenino y lo masculino" (INMUJERES, 2012:2). Propuestas educativas que vayan en la línea de la educación inclusiva definida por el Parlamento Europeo y el Consejo de la unión Europea de 2006, así como las orientaciones ofrecidas por Edgar Morin, en su libro de los siete saberes publicados en 2001, para apostar formación de calidad desde una visión compleja y respetuosa con el género humano y el planeta.

En definitiva, podemos indicar que el análisis de necesidad muestra que sí hay un discurso más superado, pero que en particular hay mitos, creencias y estereotipos que están arraigados posiblemente por la falta de información y formación. Por tanto, pese a que los roles de género parecen estar más introducidos en el currículum y eso se muestra en la opinión del alumnado y profesorado, ninguno de los tres bloques muestra un grado bajo de sexismo y homofobia como para considerar que sean temas superados, siendo por tanto necesario formar a los menores sobre ellos.

En conclusión, las necesidades priorizadas tras el AN realizado son:

1) Formar tanto al alumnado como al profesorado sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad.
2) Deconstruir estereotipos, creencias y prejuicios sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad. Por ejemplo, el de los hombres que no son capaces de cuidar a niños o niñas, los homosexuales afeminados o los problemas de salud en hijos e hijas de familias homoparentales.
3) Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia.
4) Concienciar sobre los derechos humanos y leyes, así como de los derechos de las personas independientemente de su sexo, raza u orientación sexual.
5) Educar en valores inclusivos: respeto, libertad, responsabilidad, igualdad, etc.
6) Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias.
7) Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales.
8) Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.

IV. El Programa Diáspora:

formación para profesorado y alumnado sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad

1. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta la finalidad de este proyecto y los resultados del análisis de necesidades ROGEAH, a continuación se presenta el programa Diáspora. Los protagonistas de la intervención son los alumnos y el profesorado de segundo ciclo de la ESO y bachillerato, con el objetivo de lograr una educación más inclusiva, así como unas aulas más sensibilizadas con la diferencia como riqueza no como elemento discriminador. Por tanto, el valor y sentido de este programa es ofrecer un recurso para alumnado y profesorado fundamentado en las necesidades detectadas a través del estudio realizado.

Cabe mencionar, que en este proyecto no se engloban a las familias como receptores directos de la intervención, pero sí de forma indirecta. Como señala el nombre del proyecto, la diáspora es aquella que al volar expande su semilla, por tanto, basándonos en la teoría de los tres impactos, señalada con anterioridad en la introducción del presente trabajo, consideramos que al intervenir directamente con profesorado y alumnado, a su vez lo hacemos de forma indirecta con familias, amigos, comunidad educativa y sociedad. Sabemos las limitaciones del impacto de un programa de estas características, pero consideramos que con la suma de iniciativas de este tipo se puede llegar a una transformación social que ya está en marcha desde hace años y que requiere continuar en la misma línea. Hablamos tanto de la equidad entre hombres y mujeres, como de la visibilización y aceptación de la diversidad sexual y los modelos familiares que de ella se derivan.

2. CARACTERÍSTICAS Y VIABILIDAD DEL PROGRAMA DIÁSPORA

Para explicar el programa diáspora y su viabilidad se utiliza el modelo de las nueve cuestiones de Cembranos, Montesinos y Bustelo, 1988. Este modelo se aplica en el diseño del marco lógico de proyectos de intervención comunitaria, pero se pueden emplear del mismo modo para los programas psicopedagógicos.

Título	PROGRAMA DIÁSPORA: MODELOS ALTERNATIVOS DE GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL PARA ALUMNADO DE SECUNDARIA
QUÉ se va hacer	Tras el análisis de necesidades se decide aplicar un programa para fomentar modelos alternativos de género, es decir, nuevas formas de ser y estar de hombres y mujeres, incluyendo la diversidad sexual para reducir las violencias de género que hay en las aulas.

POR QUÉ **Se va a hacer**	Revisada la bibliografía sobre el tema y realizado el estudio con el cuestionario ROGEAH y ROGEAHPR, se analiza un grado de sexismo y homofobia en los y las adolescentes que denota una no superación de dichas temáticas, creando así un contexto agresivo contra mujeres, homosexuales u hombres heterosexuales que no siguen un patrón tradicional en los centros educativos.
PARA QUÉ **Se va a actuar**	La finalidad es reducir y erradicar las violencias de género existentes en las aulas actuales a través de mayor información y formación sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad. Los objetivos son: 1. Formar tanto al alumnado como al profesorado sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad. 2. Deconstruir estereotipos, creencias y prejuicios sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad. Por ejemplo, el de los hombres que no son capaces de cuidar a niños o niñas, los homosexuales afeminados o los problemas de salud en hijos e hijas de familias homoparentales. 3. Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia. 4. Concienciar sobre los derechos humanos y leyes, así como de los derechos de las personas independientemente de su sexo, raza u orientación sexual. 5. Educar en valores inclusivos: respeto, libertad, responsabilidad, igualdad, etc. 6. Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. 7. Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. 8. Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
A QUIÉN **Se dirige la acción**	Los y las destinatarios/as del programa son, por un lado, el alumnado de segundo ciclo de la ESO y Bachillerato, y por otro lado, el profesorado. Teniendo en cuenta que ellos son los destinatarios directos, pero que al formar al alumnado y profesorado se transforma la sociedad.
COMO **Se va a hacer**	El programa se basa en 26 actividades para los y las adolescentes, 3 de ellas transversales para todos los participantes, y 6 seminarios para el profesorado (*ver en anexo 15 las fichas de las actividades*). La metodología que se va emplear es participativa, inclusiva, dinámica, teniendo en cuenta a los destinatarios como eje/centro de la formación, así como combinando la integración de teoría y práctica. La evaluación será inicial-diagnóstica, formativa y sumativa, además de heteronormativa, entre iguales y autoevaluación. En definitiva, dándose la evaluación de 360º en el programa. Esta evaluación permitirá ver la evolución de los participantes, detectar temas de interés y a trabajar,

	así como las mejoras a realizar en el programa (*ver en anexo 13 las fichas de evaluación*).
CON QUIÉN **Se cuenta**	Para la implementación del programa será necesario, como mínimo, el permiso de la dirección y el soporte de la psicopedagoga del centro, así como del profesorado tutor de los grupos de segundo ciclo de la ESO y bachillerato. Aunque sería ideal contar con el soporte de la comunidad educativa para aunar esfuerzos y unificar un discurso común de rechazo ante los casos de violencias de género. También sería optimo contar con el soporte de las familias y de la comunidad local como es el barrio, asociaciones cercanas, entre otros. Todos y todas las implicados tendrán la responsabilidad de dar soporte al programa a través de facilitar el desarrollo de las actividades, colaborando en la organización de aquellas que requieran de una participación más amplia, así como actuando ante casos de violencias de género, ya sea de forma directa o indirecta. El mayor peso de la intervención del programa lo tendrán la psicopedagoga y el tutor/a del curso, ya que deberán coordinar el programa y desarrollar las actividades, así como realizar la evaluación.
CON QUÉ **Se cuenta**	Los recursos con los que se cuenta a priori es la infraestructura del centro educativo: mesas, sillas, pizarra, ordenador, etc., más material fungible como bolígrafos, papel, cartulinas y fotocopias. Se intentará tener una mentalidad sostenible y emplear el mínimo de material fungible necesario. El programa no requiere de un coste elevado en material fungible, por lo que el INS se puede hacer cargo ya que no requiere de material extra. Por otro lado, también se cuenta con la web/blog del proyecto para la difusión del mismo (*ver en anexo 14 la web*).
CUANDO **Se llevará a cabo**	El programa está planificado a través de varias actividades (*ver en anexo 16 tabla de planificación de segundo ciclo de la ESO, Bachillerato y profesorado*). En el caso del alumnado las actividades se organizan por ciclos y cursos, 4 por trimestre y tres comunes, una al finalizar cada trimestre. En total son 15 actividades por curso. Para la formación del profesorado y las/los psicopedagogos/as se consideran oportunos 6 talleres/seminarios presenciales y un banco de recursos para que puedan obtener información, webs de interés, documentales y/o actividades, entre otros. Este banco se puede diseñar con un Scoop.it.
DÓNDE **Se va a hacer**	El programa Diáspora se realizar en los centros educativos, concretamente en las aulas de cada curso y, excepcionalmente, para actividades puntuales otros espacios como el patio o el gimnasio.

Tabla 14. Características del programa diáspora.

IV. Cierre del proyecto

Desde el inicio del presente proyecto hasta el momento de su cierre, han pasado alrededor de nueve meses. Reflexionar sobre ese periodo de tiempo me evoca un proceso. Un proceso que no ha sido uno único ni lineal, sino que este se ha ido entrelazando en otros que a su vez se han sucedido a otros, ajenos al trabajo en sí, pero relacionados por el espacio y el tiempo.

Pensar en estos meses y en el Trabajo Final de Máster supone una bola enmarañada con momentos similares a:

a) *Un embarazo*: no solo por el periodo de los nueve meses, sino también por la gestación de un producto, el trabajo, y de un nacimiento, mi rol de psicopedagoga.
b) *Un viaje*: Una visita a un lugar ajeno, en el que aprendes cosas, te cambia la visión de la realidad y vuelves siendo una persona diferente.
c) *A la recreación de Penélope*: un tejer y destejer, con un objetivo y final distinto, pero con esa sensación de utilidad e inutilidad en ciertos momentos.
d) *A la siembra del campo*: la percepción de cómo algo pequeño con el trabajo diario va cobrando forma y al final da su fruto.
e) *A navegar en barco*: ver solo agua hasta que el horizonte te descubre poco a poco la tierra buscada.
f) *Al recuerdo de las palabras de Sócrates*: Estadios en los que “sólo sé que no sé nada”.
g) Y finalmente, *un parque de atracciones*: Momentos de angustia, con momentos de excitación, felicidad y miedo, a veces vividos de forma separada y en otras tan unidos que era difícil clasificarlos.

Así, ante tanta recreación y metáfora, el proceso de creación de este trabajo, conjuntamente con el Màster me ha ayudado a unir teoría con practica para entender mejor los elementos que se contemplan en la creación de un programa en el campo psicopedagógico. Si miro al detalle veo el valor de los análisis de necesidades, la importancia de nuestra figura como agentes de cambio, el papel fundamental del código deontológico y un sinfín de elementos trabajados durante este tiempo. Pero el trabajo no se queda ahí, también he podido vivir y sentir la complejidad de lo que constituye la realidad socio educativa, en referencia a los factores y participantes que la configuraran, así como entender la dificultad, fragilidad y, a la vez, utilidad de la psicopedagogía. Es decir, a cambiar una perspectiva ciega y fragmentada, por otra más completa pero aún en vías de seguir conociendo que es eso de fomentar el desarrollo de las personas y acompañar en los procesos educativos.

Es decir, este proyecto ha formado parte de un ciclo, denominado Máster, que perdurará y se recreará en nuevas experiencias y retos, al igual que lo han sido las prácticas, ciertas asignaturas desconocidas que ahora forman parte de mi mirada e intervención, así como cientos de recursos aún por explotar. Todos ellos elementos que han colaborado en la formación y profesionalización de un perfil psicopedagógico que antes no incorporaba ni en mi curriculum ni en mi *praxis*.

Finalmente y volviendo a la metáfora del viaje, el ciclo llega a su fin y es el momento de abrir la maleta para revisar todo aquello que nos ha aportado esta andadura así como ver que nuevas rutas hacer en el futuro, por ejemplo una tesis en esta línea o continuar con la formación, por qué si algo queda de todo esto es el deseo de seguir alimentando a la curiosidad que es uno de los motores de vida.

Como cierre uno de los recursos que me aportó el máster y que encajan con el sentido de este Trabajo d Fin de Máster…

LA HISTORIA DE LA CAPERUCITA ROJA SEGÚN EL LOBO FEROZ

"El bosque era mi casa. Allí vivía yo y lo cuidaba. Procuraba tenerlo siempre limpio y arreglado. Un día de sol, mientras estaba recogiendo la basura que habían dejado unos domingueros, oí unos pasos. De un salto me escondí detrás de un árbol y vi a una chiquilla más bien pequeña que bajaba por el sendero llevando una cestita en la mano. En seguida sospeché de ella porque vestía de una forma un poco estrafalaria, toda de rojo, con la cabeza cubierta, como si no quisiera ser reconocida. Naturalmente me paré para ver quién era y le pregunté cómo se llamaba, a dónde iba y cosas por el estilo. Me contó que iba a llevar la comida a su abuelita y me pareció una persona honesta y buena, pero lo cierto es que estaba en mi bosque y resultaba sospechosa con aquella extraña caperuza, así que le advertí, sencillamente, de lo peligroso que era atravesar el bosque sin antes haber pedido permiso y con un atuendo tan raro. Después la dejé que se fuera por su camino pero yo me apresuré a ir a ver a su abuelita. Cuando vi a aquella simpática viejecita le expliqué el problema y ella estuvo de acuerdo en que su nieta necesitaba una lección. Quedamos en que se quedaría fuera de la casa, pero la verdad es que se escondió debajo de la cama: yo me vestí con sus ropas y me metí dentro. Cuando llegó la niña la invité a entrar en el dormitorio y ella en seguida dijo algo poco agradable sobre mis grandes orejas. Ya con anterioridad me había dicho otra cosa desagradable, pero hice lo que pude para justificar que mis grandes orejas me permitirían oírla mejor. Quise decirle también que me encantaba escucharla y que quería prestar mucha atención a lo que me decía, pero ella hizo en seguida otro comentario sobre mis ojos saltones. Podéis imaginar que empecé a sentir cierta antipatía por esta niña que aparentemente era muy buena, pero bien poco simpática. Sin embargo, como ya es costumbre en mí poner la otra mejilla, le dije que mis ojos grandes me servirían para verla mejor. El insulto siguiente sí que de veras me hirió. Es cierto que tengo grandes problemas con mis dientes que son enormes, pero aquella niña hizo un comentario muy duro refiriéndose a

ellos y aunque sé que hubiera tenido que controlarme mejor, salté de la cama y le dije furioso que mis dientes me servían ¡para comérmela mejor!

Ahora, seamos sinceros, todo el mundo sabe que ningún lobo se comería a una niña. Pero aquella loca chiquilla empezó a correr por la casa gritando y yo detrás, intentando calmarla hasta que se abrió de improviso la puerta y apareció un guardabosque con un hacha en la mano. Lo peor es que yo me había quitado ya el vestido de la abuela y en seguida vi que estaba metido en un lío, así que me lancé por una ventana que había abierta y corrí lo más veloz que pude.
Me gustaría decir que así fue el final de todo aquel asunto, pero aquella abuelita nunca contó la verdad de la historia. Poco después empezó a circular la voz de que yo era un tipo malo y antipático y todos empezaron a evitarme. No sé nada de aquella niña con aquella extravagante caperuza roja, pero después de aquel percance ya nunca he vuelto a vivir en paz y ser feliz. [11]

Como este relato, el proyecto Diáspora pretende dar a conocer otras versiones de la historia, romper estereotipos, evitar violencias discriminatorias legitimadas y desestigmatizar vidas.

[11] Relato extraído del libro Limpens, Frans (1999) LA ZANAHORIA Ed. Amnistía Internacional, Madrid.

V. Bibliografía

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arisó, O., y Mérida, R.M.(2010). *Los géneros de la violencia. Una reflexión queer sobre la "violencia de género".* Madrid: EGALES.

Baile, J.L. (2007). *Estudiando la homosexualidad: teoría e investigación.* Madrid: Piramide.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global.* Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Bisquerra, R. (Coord.). (2009).*Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Blaya, C., Debarbieux, E., y Lucas Molina, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de Educación, 342, Enero-abril,* 61-81.

Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A. (versión original 2000).

Butler, J. (1990). *El Género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad.* Barcelona: Paidós.

Cadoret, A. (2003). *Padres como los demás. Homosexualidad y parentesco.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Calvo, M. (2011). *La masculinidad robada. Varones en crisis: el necesario reencuentro con la masculinidad.* España: Almuzara.

Castañeda, M. (2006). *La nueva homosexualidad.* Barcelona: Paidós.

Cobo, R. (Ed). (2008). *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata.

COGAM.(1997). *Investigación sobre las actitudes hacia la homosexualidad en la población adolescente escolarizada de la Comunidad de Madrid.* Madrid: Colectivo de Lesbianas y Gays de Madrid.

Coll-Planas, G. (Coord.). (2011). *Contra l´homofòbia. Polítiques locals d´igualtat per raó d´orientació sexual i d´identitat de gènere. Llibre blanc europeu.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Direcció del Drets Civils.

Coll-Planas, G., Bustamante, G., y Missé, M. (2009). *Estratègies, trajectòries i aportacions de jovestrans, lesbianes i gais.* Barcelona: Col·lecció Aportacions. ObservatoriCatalà de la Joventut. Generalitat de Catalunya.

Córdoba, D., Sáez, J., y Vidarte, P. (2005). *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas.* Madrid: Editorial Egales.

Cordón-Colchón J. (2008). Mitos y creencias sexuales de una población adolescente de Almendralejo. *Matronas Prof.,9,3,* 6-12.

Cornellà i Canals, J., y Sánchez Martínez, I. (2011). Las fisuras de la tolerancia: homofobia y bullying en las aulas. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil, 28, 1,* 27-32.

Despentes, V. (2006). *Teoría King Kong*. España: Melusina.

Dominguez-de-la-Rosa, L., y Montalbán-Peregrín, F.M. (2012). Líneas emergentes de investigación en las prácticas de trabajo social: la homoparentalidad. *Portularia, XII, Extra,* 169-177.

Eribon, D. (2000). Identidades: reflexiones sobre la cuestión gay. Barcelona: Ediciones Bellatera.

Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI. (versión original 1977).

Gil, S. (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión. Una historia de trayectorias y rupturas en el Estado español*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Hervas Gómez, C., y Martín Nogales, J. (1997). Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1 (0).* Consultado el 4 de junio de 2012 de: http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edsecund.html.

INMUJERES. (2007). *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*. México: Instituto Nacional de la Mujeres/ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Juliano, D. (2010). *Excluidas y marginales*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Jurado, P. (2006). Análisis de necesidades formativas de los profesionales de centros ocupacionales y centros especiales de trabajo en Catalunya. *Educar, 38,* 81-103.

Martinez Olmos, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales.* Barcelona: Laertes.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.

ONU. (1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993. Consultado el 6 de agosto de 2011. http://www.eclac.cl/mujer/noticias/paginas/3/27453/Declaracion_eliminacion.pdf

Portugal, R. (2004). *Estudios sobre homoparentalidad: revisión científica y análisis metodológico.* Servicio de Psiquiatría. Conferencia, Complejo Hospitalario Universitario de Santiago de Compostela, España.

Pichardo, J.I. (2009). *Entender la diversidad familiar: Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia.* Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Pozo, M. T., y Salmerón, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas de la evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa, 17, 2,* 349-357.

Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra sexual.* Madrid: Editorial Opera Prima.

Rafkin, L. (2005). *Madres lesbianas*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Rodríguez, E. y Pujol, J. (coord.) (2008). *Dels drets a les llibertats. Una historia política de l´alliberament GLT a Catalunya (GAGC 1986-2006).* Barcelona: Virus editorial/ Lallevir.

Rose, S.A. (2010). *¿Qué es historia del géner*o?. Madrid: Alianza Editorial.

Sebastián, A., Sánchez, M.F., Sutyil, M.I., Boronat, J., Cadierno, D., y Octavio, L. (2001*). La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como derterminate del desarrollo personal y profesional. Ministerio de Trabajo y Asunstos Sociales de la Mujer*. Madrid: Dykinson.

Serrano, F.J., Gómez, A., Amat, L.M., y López, A. (2012). Aproximación a la homofobia desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Social de la Universidad de Murcia. *Tejuelo, monográfico, 6,* 74-89.

Spargo, T. (2007). *Foucault y la teoría queer*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Toro-Alfonso, J. (2005). El estudio de las homosexualidades: Revisión, retos teóricos y metodológicos. *Revista de Ciencias sociales de Puerto Rico, 14,* 78-98.

Varela, N. (2008). *Feminismo para principiante.* Barcelona: Ediciones B.

Varela M., y Paz J. (2010). Estudio sobre conocimientos y actitudes sexuales en adolescentes y jóvenes. *Revista Internacional Androl, 8, 2,* 74-80.
Vélaz de Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, J.R., Negro, A. y Torrego, J.C. (2011). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa, 19, 1,* 199-220.

Viñuales, O. (2002). *Lesbofobia*. Barcelona: Bellatera

Wittig, M.(2010). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos.* Madrid: Egales. (Versión original 2006)

Weston, K. (2003). *Las familias que elegimos. Lesbianas, gays y parentesco*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Zubiar, I. (2007). *Pioneros de lo homosexual.* Barcelona: Anthropos Editorial.

VI. Relación de tablas y figuras

RELACIÓN DE TABLAS

- **Tabla 1.** Datos en relación al panorama actual sobre roles de género, homofobia y homoparentalidad. *(pp.7)*
- **Tabla 2.** Definiciones del concepto género. Elaboración propia. *(pp.15)*
- **Tabla 3.** Formas de expresión de la homofobia. Elaboración propia de la tabla a partir del informe de COGAM (1997). *(pp.28)*
- **Tabla 4**. Investigaciones sobre adolescentes y homosexualidad. Elaboración propia. *(pp.32)*
- **Tabla 5.** Investigaciones sobre sexualidad y adolescentes. Elaboración propia. *(pp.33)*
- **Tabla 6.** Planificación del proyecto Diáspora. *(pp.40)*
- **Tabla 7.** Características de los cuestionarios ROGEAH y ROGEAH PR. *(pp.40)*
- **Tabla 8.** Tabla de especificación de cuestionario ROGEAH. *(pp.43)*
- **Tabla 9.** Participantes de la prueba piloto del ROGEAH según curso académico. *(pp.44)*
- **Tabla 10.** Muestra del ROGEAH. *(pp.45)*
- **Tabla 11.** Tabla de especificación de cuestionario ROGEAHP. *(pp.47)*
- **Tabla 12.** Argumentos positivos antes la pregunta ¿Qué piensas sobre las personas homosexuales? *(pp.57)*
- **Tabla 13.** Argumentos positivos antes la pregunta ¿Qué piensas sobre las personas homosexuales? *(pp.57-58)*
- **Tabla 14.** Características del programa diáspora. *(pp.67-69)*

RELACIÓN DE FIGURAS

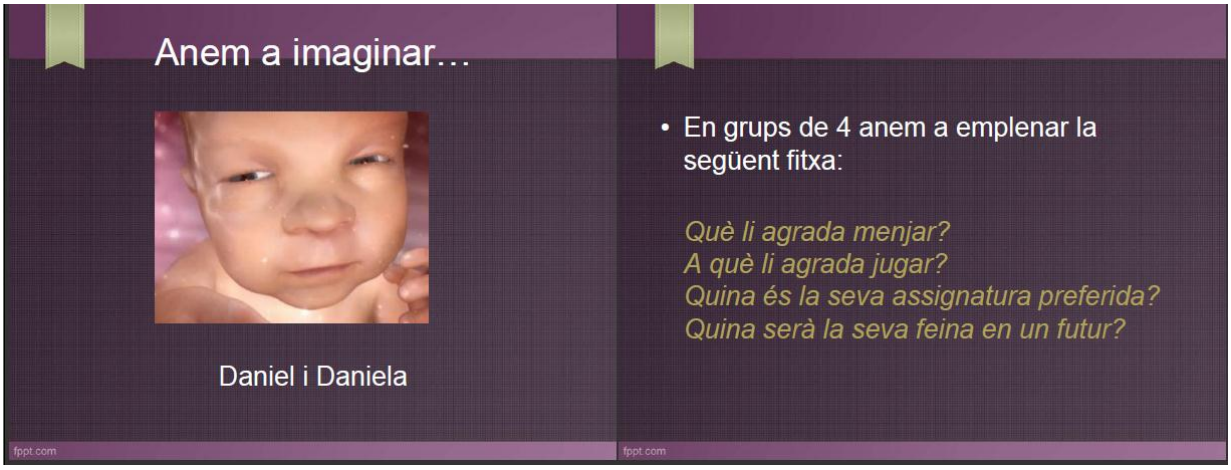
- **Figura 1.** Olas feministas y su denominación. Elaboración propia. *(pp.24)*
- **Figura 2.** Fases de la historia de la homosexualidad. Elaboración propia. *(pp.26)*
- **Figura 3.** Porcentaje de participantes por edad del ROGEAH. *(pp.48)*
- **Figura 4.** Porcentaje de participantes por curso del ROGEAH. *(pp.48)*
- **Figura 5.** Media de las posiciones de los atributos de roles de género por sexos. *(pp.49)*
- **Figura 6.** Resumen respuesta ítem 2. *(pp.50)*
- **Figura 7.** Resumen sobre quien realiza las tareas domésticas 1. *(pp.51)*
- **Figura 8.** Resumen sobre quien realiza las tareas domésticas 2. *(pp.51)*
- **Figura 9.** Opiniones sobre roles de género. *(pp.52)*
- **Figura 10.** Opiniones sobre roles de género por sexo de los encuestados. *(pp.52)*
- **Figura 11.** Conocidos GL por parte de los encuestados. *(pp.53)*
- **Figura 12.** ¿Alguna vez has deseado o imaginado tener relaciones con personas de tu mismo sexo? *(pp.53)*
- **Figura 13.** Frecuencia de respuestas sobre deseo LGB según sexos. *(pp.53)*
- **Figura 14.** Opiniones sobre homosexualidad. *(pp.54)*
- **Figura 15.** Opiniones sobre homosexualidad según chicos y chicas. *(pp.54)*
- **Figura 16.** Opinión sobre homoparentalidad. *(pp.55)*
- **Figura 17.** Opinión sobre homoparentalidad según sexo de los participantes. *(pp.55)*
- **Figura 18**. ¿Qué piensas sobre las personas homosexuales? Porcentaje. *(pp.56)*
- **Figura 19.** ¿Qué piensas sobre las personas homosexuales? Posiciones. *(pp.56)*
- **Figura 20.** Formación recibida. *(pp.58)*
- **Figura 21.** ¿Te gustaría recibir más información? *(pp.58)*
- **Figura 22.** Porcentaje de participantes del ROGEAHPR. *(pp.59)*
- **Figura 23.** Incorporación de la perspectiva de género, la diversidad sexual y los nuevos modelos de familia en la docencia actual. *(pp.59)*
- **Figura 24.** ¿Se ha llevado alguna acción formativa sobre las temáticas? *(pp.60)*
- **Figura 25.** Necesidad de formar a los menores en roles de género, diversidad sexual o nuevos modelos de familia. *(pp.60)*
- **Figura 26**. Preparación del profesorado para impartir un taller sobre las temáticas. *(pp.60)*

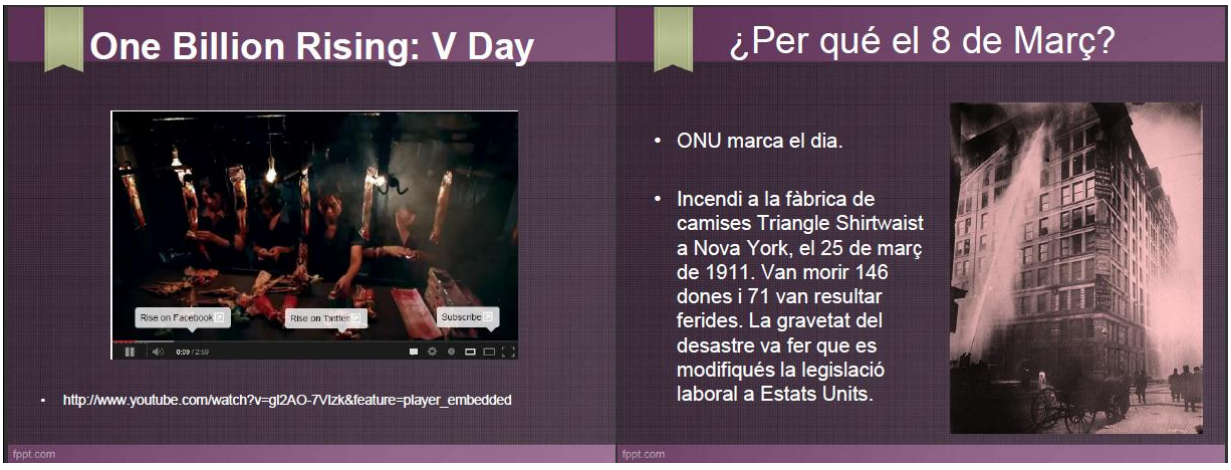
VII. Anexos

ÍNDICE DE ANEXOS

- **Anexo 1:** Taller del día de la mujer en el IES la Sedeta *(pp. 82-88)*
- **Anexo 2:** Datos estudio Cordón-Colchón J. Mitos y creencias sexuales de una población adolescente de Almendralejo *(pp. 89)*
- **Anexo 3:** Tabla estereotipos sociales Fabra, 2008 *(pp. 90)*
- **Anexo 4:** Preguntas del ROGEAH *(pp. 91-92)*
- **Anexo 5:** Protocolo cuestionario ROGEAH *(pp. 93-96)*
- **Anexo 6:** Ficha de observación para el pase del cuestionario ROGEAH *(pp. 97-98)*
- **Anexo 7:** Carta presentación del ROGEAH *(pp. 99)*
- **Anexo 8:** Codificación el ROGEAH *(pp. 100-101)*
- **Anexo 9:** Preguntas del ROGEAHPR *(pp. 102)*
- **Anexo 10:** Protocolo cuestionario ROGEAHPR para profesorado *(pp. 103-104)*
- **Anexo 11:** Codificación el ROGEAHPR *(pp. 105)*
- **Anexo 12:** Tabla del análisis cualitativo sobre la necesidad de educar en la temática de roles de género en el ROGEAHPR *(pp. 106-107)*
- **Anexo 13:** Ficha de evaluación 360º para las actividades *(pp. 108-110)*
    - **Anexo 13.1:** Ficha heteroevaluación/profesorado *(pp. 108)*
    - **Anexo 13.2:** Instrumento de evaluación entre iguales: diana *(pp. 109)*
    - **Anexo 13.3:** Ficha para la autoevaluación del alumnado *(pp. 110)*
- **Anexo 14:** La web *(pp. 111)*
- **Anexo 15:** Fichas de actividades Diáspora *(pp. 112-144)*
    - **Anexo 15.1:** Actividades alumnado *(pp. 112-138)*
    - **Anexo 15.2:** Actividades profesorado *(pp. 139-144)*
- **Anexo 16:** Planificación de las actividades *(pp. 145-148)*
    - **Anexo 16.1:** Planificación segundo ciclo de la ESO*(pp. 145-146)*
    - **Anexo 16.2:** Planificación Bachillerato*(pp. 146-147)*
    - **Anexo 16.3:** Planificación profesorado*(pp. 148)*

Anexo 1: "Taller del día de la mujer en el IES la Sedeta"





Què veurem avui?

El moviment feminista

El concepte de gènere

La violència de gènere

- Frase :

"Vam néixer per ser reals, no per ser perfectes".

El moviment feminista

El moviment feminista

Nuria Varela (2005:24):

"Antes del nacimiento del feminismo, las mujeres ya habían denunciado la situación en la que vivían por ser mujeres y las carencias que tenían que soportar. Esas quejas y denuncias no se consideraban feministas puesto que no cuestionaban el origen de esa subordinación femenina. Tampoco se había articulado un pensamiento destinado a recuperar los derechos arrebatados a las mujeres."

Les ones

L´il·lustració
1a ona: les sufragistes

2a ona: les feministes de l´igualtat i les de la diferència

3a ona: els nous feminismes

El vot

1893- És va aprovar a Nova Zelanda.
1902- A Austràlia.
1919- Suècia i Islàndia.
1920 (dones negres 1965) – Estats Units.
1918- Regne Unit
1931- Espanya (excepte a l'època franquista que solament votaven els pares de família fins a 1977)
1945- Itàlia.
1953- Mèxic.
1962- Mònaco.
1971- Suïssa

Lleis assolides pel moviment

Silvia Gil (2012:66) fa un repàs de les lleis que han transformat la societat espanyola:

Legalització dels anticonceptius (1977)
La Constitució (1978)
La regulació del matrimoni i el divorci (1981)
Les pensions dels fills i la legalització parcial de l'avortament (1985)
Regulació de l'adopció (1987)
La llei de Reproducció Assistida (1988)
Llei de conciliació de la vida familiar i laboral (1999)
Regulació de les parelles de fet (entre 1999 i 2003 segons la Comunitat Autònoma)
Matrimonis homosexuals (2005)
Llei d'Igualtat de Gènere (2006)
Llei de Dependència i Llei d'Identitat Sexual (2007)

fppt.com

Ens posem les ulleres liles?

fppt.com

El Llenguatge

- ÉS VIU
- TRANSMET IDEOLOGIA
- EVOLUCIONA
- CONFIGURA LA NOSTRA VISIÓ DEL MÓN
- S'APRÈN

fppt.com

El sexisme al llenguatge

ZORRO: Héroe justiciero
ZORRA : Puta

PERRO : Mejor amigo del hombre
PERRA: Puta

AVENTURERO : Osado, valiente, arriesgado.
AVENTURERA : Puta

AMBICIOSO: Visionario, Enérgico, con metas
AMBICIOSA : Puta

REGALADO : Participio del verbo regalar
REGALADA : Puta

CALLEJERO: De la calle, urbano.
CALLEJERA : Puta

HOMBRE PÚBLICO : Personaje prominente. Funcionario público.
MUJER PÚBLICA : Puta

HOMBRE DE LA VIDA: Hombre de gran experiencia.
MUJER DE LA VIDA : Puta

RÁPIDO : Inteligente, despierto.
RÁPIDA: Puta

SUEGRO : Padre político.
SUEGRA: Bruja, metiche, chismosa, vieja de mierda, etc.

MACHISTA : Hombre macho.
FEMINISTA : Lesbiana.

fppt.com

ÚS LLENGUATGE NO SEXISTA

- NO OCULTA
- NO SUBORDINA
- NO INFRAVALORA
- NO EXCLOU
- NO TREU LA PARAULA A NINGÚ

fppt.com

L'home no pot viure sense la música

Text alternatiu?

fppt.com

Els nòmades viatjaven amb les seves dones i objectes personals d'un lloc a un altre

Text alternatiu?

fppt.com

Els alumnes escolliran la setmana pròxima als seus representants en el consell escolar

Text alternatiu?

fppt.com

El concepte del gènere

fppt.com

El gènere

- Es basa en la dicotomia: femení-masculí
- És una construcció cultural, malgrat que s'ha naturalitzat.
- La Teoria Queer li dóna un gir.

fppt.com

El sexisme als medis

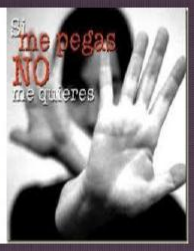
- http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=g032MPrSjFA

fppt.com

- Renault Usados: Una mujer de unos 40 o 50 años con un cuerpo de 20 o 30 para promocionar los modelos de coches .
- "Ballena o sirena?" eslogan y fotografía que usaba un gimansio para que te apuntaras en verano.
- "No se cocinar, pero no me hace falta!" anuncio de wonderbra.

fppt.com

La violència de gènere



- Frase :
  «Si en comptes de morir 78 dones haguessin mort 78 futbolistes, Què hauria succeït? »

fppt.com

Definició

DON FEDERICO (canción infantil de palmaditas)

"Don Federico mató a su mujer,
la hizo picadillo
y la puso en la sartén.
La gente que pasaba
olía a carne asada,
era la mujer de Don Federico(…)"

- Segons la Llei Orgànica 1/2004, de 28 de desembre, de Mesures de Protecció Integral contra la Violència de Gènere, en el seu Article 1, recull que:

"La presente Ley tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aún si convivencia".

fppt.com

La sensibilitat dels medis

64 SOCIEDAD

Mata a puñaladas a su pareja en una gasolinera

016

Porque cada corte necesita
un cuchillo perfecto

Por sólo
39€

fppt.com

Tipus de violència

El Observatorio de la Violencia contra la Mujer:

Psíquica: Son todas aquellas conductas que producen desvalorización y sufrimiento en la mujer. Son las amenazas, las humillaciones, exigencias de obediencia, intentar convencer a la víctima de que ella es culpable de cualquier problema. Son también los insultos, el control de las salidas de casa, humillaciones en público, descalificar siempre a la mujer, aislamiento, etc.

Física: Es la más evidente y abarca cualquier acto no accidental, que provoque o pueda producir daño en el cuerpo de la mujer, irían desde las bofetadas, hasta el asesinato.

Sexual: Siempre que se imponga a la mujer una relación sexual contra su voluntad, ya sea completa o incompleta.

Social: El maltratador va alejando, cada vez más, a la mujer de su familia y de su red de contactos, no permitiéndole que mantenga relación con ellos/as.

Económica: La víctima no tiene acceso al dinero, porque el agresor se lo controla, incluso aunque ella sea independiente económicamente.

fppt.com

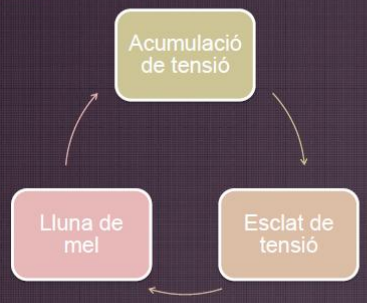
Hem vist aquest tipus de violència?

- Penseu en situacions que representin aquest tipus de violència. Podeu posar com a exemple pel·lícules, cançons, escenes viscudes

fppt.com

El cicle de la violència de gènere

Lenore Walker

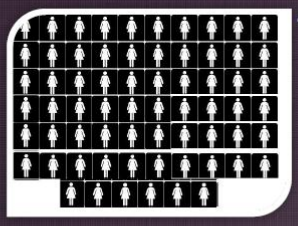


fppt.com

Els pètals de la violència

fppt.com

Una de dades



- Des de 2003 fins 2012 han mort un total de 666 dones:
  - 2012: 61
  - 2011: 66
  - 2010: 78
  - 2009: 73

fppt.com

No solo duelen los golpes

- http://www.youtube.com/watch?v=1u61AOXNYqk

fppt.com

La cenicienta que no quería comer perdices

- Contes sexistes vs nous relats.
- L´ amor romàntic: la Bella i la Bestia.
- La princesa submissa i dòcil que espera al príncep blau salvador.

fppt.com

Noves masculinitats
• Crisi de la masculinitat tradicional.
• Una nova forma de ser home o masculí.
• Un repensar de la seva opressió de gènere i el que ella significa.
• Una ruptura del model androcéntrico.
fppt.com
Per acabar…
• http://www.youtube.com/watch?v=0y9zJ5J2bWA
fppt.com

No te dejes
No a la violencia de género
Gràcies per la vostra atenció!!
• Telèfons: 112 o 016
fppt.com

Anexo 2: Datos estudio Cordón-Colchón J. Mitos y creencias sexuales de una población adolescente de Almendralejo. Matronas Prof. 2008; 9(3): 6-12.

Tabla 3. Mitos y creencias sobre masturbación y homosexualidad, según el sexo y el curso

Mito	Total	Sexo		Curso			
		Mujer	Varón	3º de ESO	4º de ESO	1º de Bach	2º de Bach
Masturbación	*Frec (%)*	*Frec (%)*	*Frec (%)*	*Frec (%)*	*Frec (%)*	*Frec (%)*	*Frec (%)*
Sólo los chicos pueden masturbarse	28 (3,9%)	9 (2,4%)	19 (5,6%)	12 (5,5%)	10 (5,9%)	4 (2,1%)	2 (1,5%)
Si te masturbas mucho ahora, de mayor pierdes potencia sexual	137 (19%)	64 (16,9%)	73 (21,3%)	57 (26%)	46 (27,1%)	20 (10,3%)	14 (10,3%)
Si el chico se masturba se puede quedar estéril, impotente…	47 (6,5%)	18 (4,8%)	29 (8,5%)	27 (12,3%)	11 (6,5%)	6 (3,1%)	3 (2,2%)
Si te masturbas te salen granos	246 (34,2%)	140 (37%)	106 (31%)	87 (39,7%)	73 (42,9%)	52 (26,7%)	34 (25%)
Homosexualidad							
Por el aspecto externo reconocerás a un homosexual	226 (31,4%)	87 (23%)	139 (40,6%)	87 (39,6%)	69 (40,6%)	44 (22,6%)	26 (19,1%)
Se nace homosexual	223 (31%)	110 (29,1%)	113 (33%)	70 (32%)	46 (27,1%)	57 (29,2%)	50 (36,8%)
Si tienes fantasías homosexuales es que eres homosexual	261 (36,3%)	76 (20,1%)	185 (54,1%)	104 (47,5%)	57 (33,5%)	57 (29,2%)	43 (31,6%)

Frec: Frecuencia absoluta. Bach: Bachillerato

Resultados estudio Cordón-Colchón, J. (2008)

Anexo 3: Tabla estereotipos sociales Fabra, 2008

Estereotipos y roles de género

Estereotipos sociales de los hombres		Estereotipos sociales de las mujeres	
Objetivos	Decididos	Cálidas	Fieles
Dominantes	Aventureros	Pasivas	Ahorradoras
Agresivos	Emprendedores	Comprensivas	Presumidas
Competitivos	Líderes	Afectuosas	Compasivas
Activos	Independientes	Sensibles	Dependientes
Con "carácter"	Libertad sexual	Débiles	Represión sexual

Estereotipos sociales de género (Fabra, M. L.: 2008).

Anexo 4: PREGUNTAS ROGEAH

Pregunta	Tipo*	Escala	Función
Sexo *( ) Mujer ( )Hombre*	CE	Nominal	Contextual
Edad	AN	Razón	Contextual
Nombre del instituto	A	Nominal	Contextual
Nivel académico *( ) 3ºESO ( )4º ESO( )1º Bachillerato ( ) 2º Bachillerato*	CEO	Ordinal	Contextual
Lugar de nacimiento	A	Nominal	Contextual
Nacionalidad de la madre	A	Nominal	Contextual
Nacionalidad del padre	A	Nominal	Contextual
Bloque 1: 1. Marca con una "X" la posición en la que te describes teniendo en cuenta los dos adjetivos: *( ) Mucho ( ) Bastante ( ) Poco*	CEO	Ordinal	
2.Contesta las siguientes preguntas, "en una relación …": *( )Hombres ( ) Mujeres ( ) L@s dos*	CE	Nominal	
3.¿Quién crees que deberñia realizar las siguintes tareas domésticas?: *( )Hombres ( ) Mujeres ( ) L@s dos*	CE	Nominal	
4.Valora las siguientes frases teniendo en cuenta *tu opinión*. Marca con una "X", 1 es desacuerdo total y 5 acuerdo total.	CEO	Ordinal	
Bloque 2: 5. En el colegio o en otros espacios de tu vida ¿Conoces a algún gay o lesbiana? *( ) Si ( ) No ( ) No sabe-No contesta*	CE	Nominal	
6. ¿Alguna vez has deseado o imaginado tener relaciones con personas de tu mismo sexo? *( ) Si ( ) No ( ) No sabe-No contesta*	CE	Nominal	
7.Valora las siguientes frases teniendo en cuenta *tu opinión*. Recuerda que 1 es desacuerdo total y 5 acuerdo total.	CEO	Ordinal	
Bloque 3: 8. Valora las siguientes frases teniendo en cuenta *tu opinión*, 1 es desacuerdo	CEO	Ordinal	

total y 5 es acuerdo total.			
9. ¿Qué piensas de las personas homosexuales?	A	Nominal	
10. Para acabar,¿ has recibido algún curso, taller o seminario sobre estos temas? *( ) Si ( ) No ( ) No sabe-No contesta*	CE	Nominal	Filtro
10.1. Tanto si has contestado *si* como *no* ¿te gustaría recibir más información? *( ) Sí, sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad* *( ) Sí, pero solo de: (marca con una "x" el tema/as sobre el que te gustaría saber más) ( )Roles de género ( )Homosexualidad* *( )Homoparentalidad* *( )No*	CE	Nominal	

*Abierta (A), Abierta numérica (An), Cerrada Excluyente (CE), Cerrada No Excluyente (CNE) o Cerrada Excluyente Ordinal (CEO) (Martínez-Olmos, 2002).

Anexo 5: Protocolo cuestionario ROGEAH

CUESTIONARIO ROGEAH

Nº

Estimado/a participante,

Actualmente estamos realizando un estudio sobre roles de género y homosexualidad en adolescentes de Catalunya para la Universitat de Barcelona. Por ello, queremos contar con tu opinión como alumno y alumna.

Responde con total libertad, no hay preguntas correctas ni incorrectas, son opiniones.

El cuestionario es anónimo y confidencial, te llevará apenas 5-10 minutos contestarlo.

Podrás consultar los resultados en el blog elproyectodiaspora.blogspot.com o si lo deseas puedes indicarnos tu correo para hacerte llegar el informe con los reusltados.

1

¡Gracias por tu colaboración!

Datos participantes:

Sexo: ☐ Mujer ☐ Hombre

Edad:

Nombre del instituto:

Nivel académico: ☐ 3ºESO ☐ 4ºESO ☐ 1º Bachillerato ☐ 2º Bachillerato

☐ Ciencias sociales- Humanístico ☐ Científico-Técnico ☐ Artístico

Lugar de nacimiento:

Nacionalidad madre: **Nacionalidad padre:**

Bloque 1: Roles de género

1. Marca con una "X" la posición en la que te describes teniendo en cuenta los dos adjetivos:

	mucho	bastante	poco	bastante	mucho	
activo	1	2	3	4	5	pasivo
frío	1	2	3	4	5	sensible
infiel	1	2	3	4	5	fiel
independiente	1	2	3	4	5	dependiente
competitivo	1	2	3	4	5	cooperativo
fuerte	1	2	3	4	5	débil

CUESTIONARIO ROGEAH

2. Contesta las siguientes preguntas, "en una relación ...":

	Hombres	mujeres	L@s dos
2.1.¿Quién decide con más frecuencia tener relaciones sexuales?			
2.2.¿Quién decide con qué frecuencia verse?			
2.3.¿Quién decide qué hacer o a donde ir?			
2.4.¿Quién decide qué ropa usar?			
2.5.¿Quién decide qué amigos tener?			
2.6.¿Quién decide qué familiares ver?			

2

3. ¿Quién crees que debería realizar las siguientes tareas domésticas?

	Hombres	mujeres	L@s dos
3.1.Limpieza de la vivienda			
3.2.Cuidado de niños y apoyo a otros miembros del hogar			
3.3.Cocinar o preparar alimentos			
3.4.Aseo de ropa y calzado			
3.5.Compras para el hogar			
3.6.Reparación de bienes o construcción de la vivienda			
3.7.Pago de trámites y servicios			

4. Valora las siguientes frases teniendo en cuenta **tu opinión**. Marca con una "X", **1 es desacuerdo total y 5 acuerdo total:**

4.1.Una mujer que sale sola de noche, siempre tendrá más probabilidades que un hombre de encontrarse con situaciones peligrosas	1	2	3	4	5
4.2.Las mujeres siempre se preocuparán más por el ámbito de lo privado y por las personas que tienen cerca que por los asuntos políticos o ciudadanos	1	2	3	4	5
4.3.Es natural que sean las mujeres las que se ocupen prioritariamente del hogar y de los hijos/as	1	2	3	4	5
4.4.Los hombres están peor dotados que las mujeres para el cuidado de los niños/as y personas enfermas y/o ancianas	1	2	3	4	5
4.5.Ante una operación grave es normal que se prefiera a un cirujano varón	1	2	3	4	5
4.6.Si una mujer no está casada ni vive en pareja suele ser porque no ha encontrado a nadie que se enamore de ella	1	2	3	4	5
4.7.Si en una empresa se ven obligados a despedir a algunos trabajadores/as, es preferible que los afectados sean mujeres, ya que ellas no suelen tener que mantener a una familia	1	2	3	4	5
4.8.Aunque las mujeres no lo quieran reconocer siempre se sentirán más atraídas por hombres fuertes y viriles	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO ROGEAH

4.9. Debería permitirse a los chicos y chicas elegir libremente su orientación sexual: heterosexual, bisexual u homosexual	1	2	3	4	5
4.10.Es normal que los padres tiendan a conceder más libertad a los hijos varones, ya que las chicas siempre correrán peligros mayores	1	2	3	4	5
4.11.Las mujeres deben cuidar más su aspecto físico y su vestimenta que los hombres	1	2	3	4	5

Bloque 2: Homosexualidad

5. En el colegio o en otros espacios de tu vida ¿Conoces a algún gay o lesbiana?

3

☐ SI ☐ No ☐ No sabe-No contesta

6. ¿Alguna vez has deseado o imaginado tener relaciones con personas de tu mismo sexo?

☐ SI ☐ No ☐ No sabe-No contesta

7. Valora las siguientes frases según **tu opinión**, recuerda que **1 es desacuerdo total y 5 es acuerdo total.**

7.1.A las personas homosexuales no se les debería permitir criar hijos	1	2	3	4	5
7.2.A los/las homosexuales no se les debería permitir ocupar puestos de trabajo importantes	1	2	3	4	5
7.3.Me parece bien que las personas homosexuales puedan casarse	1	2	3	4	5
7.4.La homosexualidad es antinatural	1	2	3	4	5
7.5.La homosexualidad es una enfermedad	1	2	3	4	5
7.6.Al margen de su vida sexual, hay pocas diferencias entre homosexuales y heterosexuales	1	2	3	4	5
7.7.Me cuesta creer que las personas homosexuales pueden amarse entre ellas	1	2	3	4	5
7.8.Los hombres homosexuales son más femeninos que los otros hombres	1	2	3	4	5
7.9.Una relación homosexual puede ser tan satisfactoria como una heterosexual	1	2	3	4	5
7.10.Los/las homosexuales no deberían ser profesores/as	1	2	3	4	5
7.11.Me cuesta trabajo imaginar tener una amistad estrecha con un gay o una lesbiana	1	2	3	4	5
7.12.No me gustaría tener vecinos/as homosexuales	1	2	3	4	5
7.13.No me fiaría nunca de un gay o una lesbiana	1	2	3	4	5
7.14.La homosexualidad es anormal y debería dejar de existir en beneficio de la sociedad	1	2	3	4	5
7.15.Las lesbianas son generalmente más masculinas que el resto de mujeres	1	2	3	4	5
7.16.Si la sociedad aceptara la homosexualidad, más gente se volvería homosexual	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO ROGEAH

Bloque 3: Homoparentalidad

8. Valora las siguientes frases según *tu opinión*, 1 es desacuerdo total y 5 es acuerdo total.

8.1.Una familia es aquella que está compuesta por un padre y una madre	1	2	3	4	5
8.2.Una familia es aquella que está unida por el amor	1	2	3	4	5
8.3.Las familias heterosexuales son mejores que las homosexuales	1	2	3	4	5
8.4.Las familias heterosexuales son mejores que las monoparentales	1	2	3	4	5
8.5.Dos hombres homosexuales no son capaces de cuidar a un bebé	1	2	3	4	5
8.6.Las mujeres lesbianas tienen menos instinto maternal que las mujeres heterosexuales	1	2	3	4	5
8.7.Los hijos e hijas de familias homosexuales no se diferencian de los otros niños y niñas	1	2	3	4	5
8.8.Los hijos e hijas de familias homosexuales son más comprensivos	1	2	3	4	5
8.9.Los niños y niñas criados en familias homosexuales tienen más dificultades para saber su orientación sexual	1	2	3	4	5
8.10.Los menores criados en familias homosexuales tienen peor salud y peor desarrollo infantil	1	2	3	4	5
8.11Los hijos e hijas de familias homosexuales tienen dificultades para relacionarse con las demás personas	1	2	3	4	5

4

9. ¿Qué piensas de las personas homosexuales?

10. Para acabar,¿ has recibido algún curso, taller o seminario sobre estos temas?

☐ SI ☐ No ☐ No lo sé

10.1.Tanto si has contestado *si* como *no* ¿te gustaría recibir más información?

☐ SI, sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad

☐ SI, pero solo de: (marca con una "x" el tema/as sobre el que te gustaría saber más)

☐ Roles de género ☐ Homosexualidad ☐ Homoparentalidad

☐ No

¡Gracias por tu participación!

Anexo 6: Ficha de observación para el pase del cuestionario ROGEAH

Nombre del observador/a	
INS	
Nivel educativo	3º ESO | 4º ESO | 1º Bach. | 2º Bach.
Día	
Horario	Inicio | Final
Nº de alumnos/as	
Tipo escenario	Clase asignatura instrumental | Clase asignatura optativa | Tutoría | Otros
Descripción objetiva de los hechos **(hechos destacables)**	
Comentarios e interpretaciones subjetivas del observador/a	

FICHA OBSERVACIÓN PRUEBA PILOTO CUESTIONARIO ROGEAH

Nombre del observador/a	VANESSA
INS	PÀLCAM (BCN - SAGRADA FAMILIA)
Nivel educativo	[X] 3º ESO [ ] 4º ESO [ ] 1º Bach. [ ] 2º Bach.
Día	20/4/2013
Horario	INICIO 10:39 FINAL
Nº de alumnos/as	2 (PILOTO1 + PILOTO2)
Tipo escenario	[ ] Clase asignatura instrumental [ ] Clase asignatura optativa [ ] Tutoría [X] Otros
Descripción objetiva de los hechos (hechos destacables)	• Pregunta 2.7 se solapa con la 2.2 • En la 5 piensan en el colegio y preguntan si en otros espacios también. • 7.4 no se entiende • 7.8 va en dirección negativa y cuesta situarse en la escala. • 7.15 "erradican" no saben que es. • 8.8 "Tolerante" les cuesta significado • 7.11 "dentro de la escuela o fuera"? • 4.1 "problemas" les cuesta entender la pregunta
Comentarios e interpretaciones subjetivas del observador/a	• Tardan 10-15 minutos en contestarlo • Les gusta rellenarlo y no se hace pesado • Les hace pensar en aspectos que nunca reflexionan. • Sitúan bien a los perfiles según to - homófobos. • Proponen pregunta final "¿Qué piensas sobre las personas homosexuales?"

Cambiar palabras:
- erradicar x acabar
- tolerante x comprensivo
- Monoparental - definir

Anexo 7: Carta presentación del ROGEAH

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Divisió de Ciències de l'Educació
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació

Pg. de la Vall d'Hebron, 171
Edifici de Llevant
08035 Barcelona
Tel. 93 403 50 01
Fax 93 403 50 11

A l'atenció de l'equip coordinador del Centre,

El meu nom és Vanessa Soria i soc professora i membre del GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Des de gener d'aquest any estic fent un estudi sobre els estereotips i creences de l'alumnat de secundaria, especificament segon cicle de la ESO i batxillerat, sobre rols de gènere i homosexualitat en el marc del meu projecte de tesi doctoral.

El motiu d'aquesta carta és proposar la possibilitat de col·laboració del vostre INS en aquest projecte i, en cas d'interès per part vostra, poder presentar amb més detall les característiques que tot seguit exposo de la meva recerca.

Actualment s'ha comprovat que hi ha un rebrot del casos de violència de gènere en noies menors d'edat, així com diversos casos de bullying homòfob tant a Catalunya com a la resta de l'Estat. Una gran part d'aquest actes de violència estan fonamentats per estereotips de gènere així com per informació basada en prejudicis i desconeixença. Per aquest motiu, volem realitzar un estudi per saber quina és la opinió real dels adolescents i posteriorment, si és necessari, oferir un programa coherent amb els resultats de la recerca. Diversos autors recomanen abordar una educació inclusiva en la etapa de l'adolescència, ja que es considera el moment més oportú per construir una ciutadania tolerant, inclusiva i equitativa.

En la primera fase de la recerca, hem previst realitzar un estudi per enquesta mitjançant l'aplicació d'un qüestionari *a l'alumnat del segon cicle de la ESO i al Batxillerat* per conèixer el concepte que tenen dels *rols de gènere* i la *homosexualitat*.

Trametem adjunt a aquesta carta el qüestionari ROGEAH construït per aquest estudi i basat en instruments emprats en altres recerques tant a nivell nacional com internacional.

En aquests moments ens trobem aplicant el qüestionari a diferents centres de municipis i ciutats de tota Catalunya, i ens agradaria comptar amb la vostra participació.

Agraïrem moltíssim que valoreu la disponibilitat del vostre centre i la possibilitat de col·laborar amb nosaltres. Per aquesta raó deixo les meves dades de contacte amb el compromís personal d'oferir prèviament tota la informació necessària sobre les dades de l'aplicació del qüestionari (nivells, temps d'aplicació, dates possibles, forma d'aplicació) i el retorn del resultats obtinguts a través del qüestionari.

Amb agraïment per la vostra atenció,

Vanessa Soria
vanessa.soria@ub.edu
661912160
GREDI
Facultat de Pedagogia- UB

Barcelona, abril del 2013

Anexo 8: Codificación del ROGEAH

Pregunta	Columna	Codificación
Numero de cuestionario	1	
Sexo	2	1= Mujer, 2=Hombre
Edad	3	
Nombre del instituto	4	1= INS La Sedeta, 2= INS Marina, 3= INS Balmes
Nivel académico	5	1=3ºESO, 2= 4º ESO, 3= 1º Bachillerato, 4= 2º Bachillerato
Lugar de nacimiento	6	1= Catalunya, 2=España, 3= Latinoamerica, 4= China, 5 = Rusia, 6 = Ucraina, 7= Rumania
Nacionalidad de la madre	7	1= Española, 2= Latinoamericana, 3=China, 4=Rusa, 5= Francesa, 6= Rumana, 7= Moldavia, 8=Pakistaní, 9= Magrebí, 10=Portuguesa, 12= Somalí
Nacionalidad del padre	8	1= Española, 2= Latinoamericana, 3=China, 4=Rusa, 5= Suiza, 6= Israeliana, 7= Italiana, 8= Francesa, 9=Senegalés, 10=Rumana, 11= Moldavia, 12=Pakistaní, 13=Magrebí, 14= Somalí
Bloque 1: 1. Marca con una "X" la posición en la que te describes teniendo en cuenta los dos adjetivos:	9-14	1=Mucho, 2= Bastante, 3= Poco, 4= Bastante, 5 =Mucho
2.Contesta las siguientes preguntas, "en una relación …":	15-20	1=Hombres , 2=Mujeres, 3= L@s dos
3.¿Quién crees que deberñia realizar las siguintes tareas domésticas?:	21-27	1=Hombres , 2=Mujeres, 3= L@s dos
4.Valora las siguientes frases teniendo en cuenta *tu opinión*. Marca con una "X", 1 es desacuerdo total y 5 acuerdo total.	28-38	1-5
Bloque 2: 5. En el colegio o en otros espacios de tu vida ¿Conoces a algún gay o lesbiana?	39	1= Si, 2=No, 3= No sabe-No contesta
6. ¿Alguna vez has deseado o imaginado tener relaciones con personas de tu mismo sexo?	40	1= Si, 2=No, 3= No sabe-No contesta
7.Valora las siguientes frases teniendo en cuenta *tu opinión*. Recuerda que 1 es desacuerdo total y 5 acuerdo total.	41-56	1-5

Bloque 3: 8. Valora las siguientes frases teniendo en cuenta *tu opinión*, 1 es desacuerdo total y *5* es acuerdo total.	*57-67*	*1-5*
9. ¿Qué piensas de las personas homosexuales?	68	1= a favor, 2= rechazo, 3= sin posición, 4= No sabe-No contesta
10. Para acabar,¿ has recibido algún curso, taller o seminario sobre estos temas?	69	1= Si, 2=No, 3= No sabe-No contesta
10.1. Tanto si has contestado *si* como *no* ¿te gustaría recibir más información?	70	1= Sí, sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad 2= Sí, Roles de género 3= Sí, Homosexualidad 4= Sí, roles de género y homosexualidad 5= Sí, roles de género y homoparentalidad 6= Si, homosexualidad y homoparentalidad 7= No 8= Sí, homoparentalidad

Anexo 9: Preguntas del ROGEAHPR.

Pregunta	Tipo*	Escala	Función
Sexo *( ) Mujer ( )Hombre*	CE	Nominal	Contextual
Edad	AN	Razón	Contextual
Lugar de nacimiento	A	Nominal	Contextual
Nivel donde impartes clase: *( ) Primaria ( ) ESO( ) ESO y Bachillerato* *( ) Bachillerato ( ) Otros*	CEO	Ordinal	Contextual
Población del centro donde impartes clase: *( ) Barcelona ciudad ( ) Alrededores de Barcelona ( ) Otras*	CE	Nominal	Contextual
Valorar del 1 al 5 (1 nada y 5 mucho) si las siguientes temáticas estan incorporadas en el nivel educativo en el que impartes clase: perspectiva de género, diversidad de orientaciones sexuales y nuevos modelos de familia (como homoparentales)	CEO	Ordinal	
Indica del 1 al 5 (1 nada y 5 mucho)si en el presente curso escolar se ha llevado a cabo algun acción formativa o sensibilizadora específica sobre los siguientes temas: perspectiva de género, diversidad de orientaciones sexuales y nuevos modelos de familia (como homoparentales)	CEO	Ordinal	
Consideras necesario formar a los y las menores sobre los siguientes temas: perspectiva de género, diversidad de orientaciones sexuales y nuevos modelos de familia (como homoparentales) *( ) Si ( ) No*	CE	Nominal	Filtro
¿por qué?	A	Nominal	
Para finalizar, ¿te consideras preparado/a para impartir un taller sobre estas temáticas? *( ) Sí, he dado algún taller o actividad similas* *( ) Sí, pero necesitaría formación* *( ) No, no veo capacitado/a* *( ) No, no me interesan estos temas* *( ) No lo sé, tendría que pensarlo*	CE	Nominal	

*Abierta (A), Abierta numérica (An), Cerrada Excluyente (CE), Cerrada No Excluyente (CNE) o Cerrada Excluyente Ordinal (CEO) (Martínez-Olmos, 2002).

Anexo 10: Protocolo cuestionario ROGEAHPR

ROGEAH PR

Estimado/a participante,

Actualmente estamos realizando un estudio sobre roles de género y homosexualidad en adolescentes de Catalunya para la Universitat de Barcelona. Por ello, queremos contar con tu opinión como profesor o profesora.

Responde con total libertad, no hay preguntas correctas ni incorrectas, son opiniones.

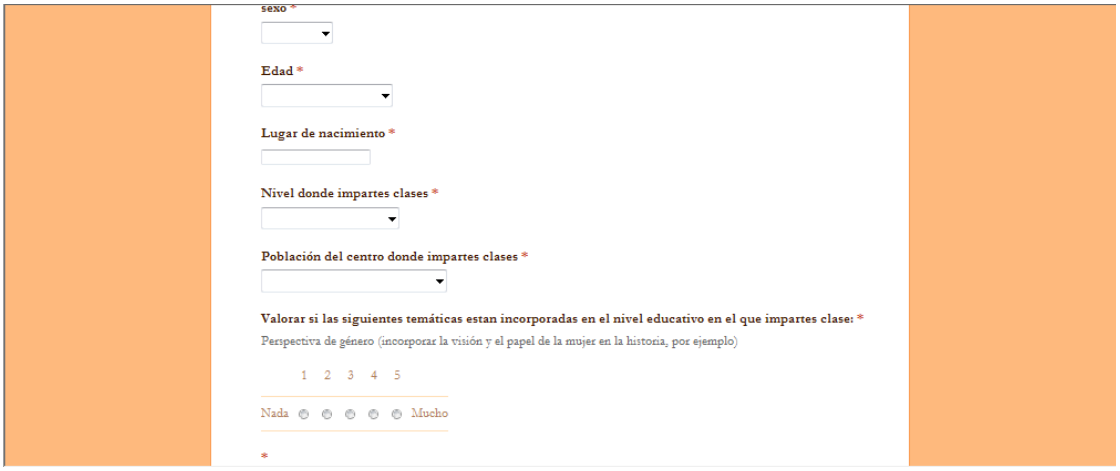
El cuestionario es anónimo y confidencial, te llevará apenas 5-10 minutos contestarlo.

Podrás consultar los resultados en el blog elproyectodiaspora.blogspot.com o si lo deseas puedes indicarnos tu correo para hacerte llegar el informe con los resultados.

¡Gracias por tu colaboración!

*Obligatorio

sexo *



sexo *

Edad *

Lugar de nacimiento *

Nivel donde impartes clases *

Población del centro donde impartes clases *

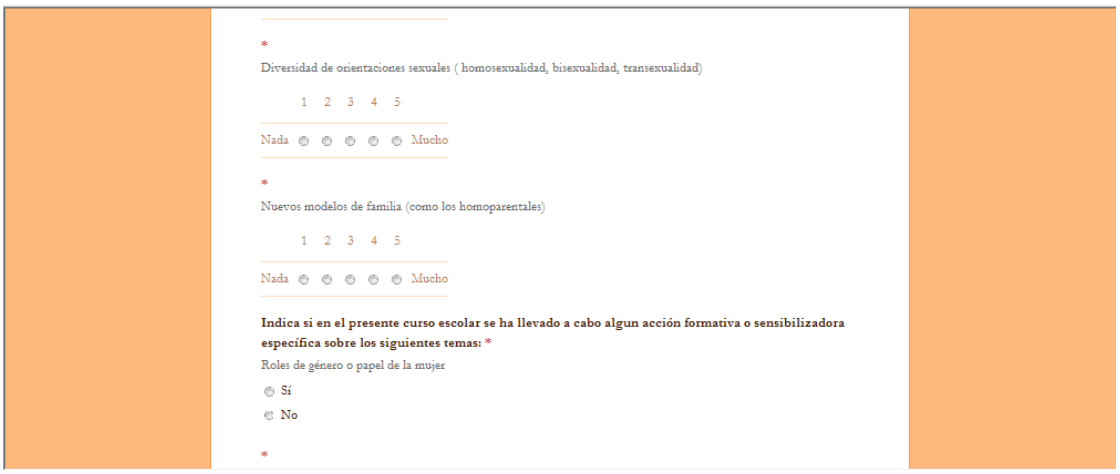
Valorar si las siguientes temáticas estan incorporadas en el nivel educativo en el que impartes clase: *

Perspectiva de género (incorporar la visión y el papel de la mujer en la historia, por ejemplo)

1 2 3 4 5

Nada ○ ○ ○ ○ ○ Mucho

*



*

Diversidad de orientaciones sexuales (homosexualidad, bisexualidad, transexualidad)

1 2 3 4 5

Nada ○ ○ ○ ○ ○ Mucho

*

Nuevos modelos de familia (como los homoparentales)

1 2 3 4 5

Nada ○ ○ ○ ○ ○ Mucho

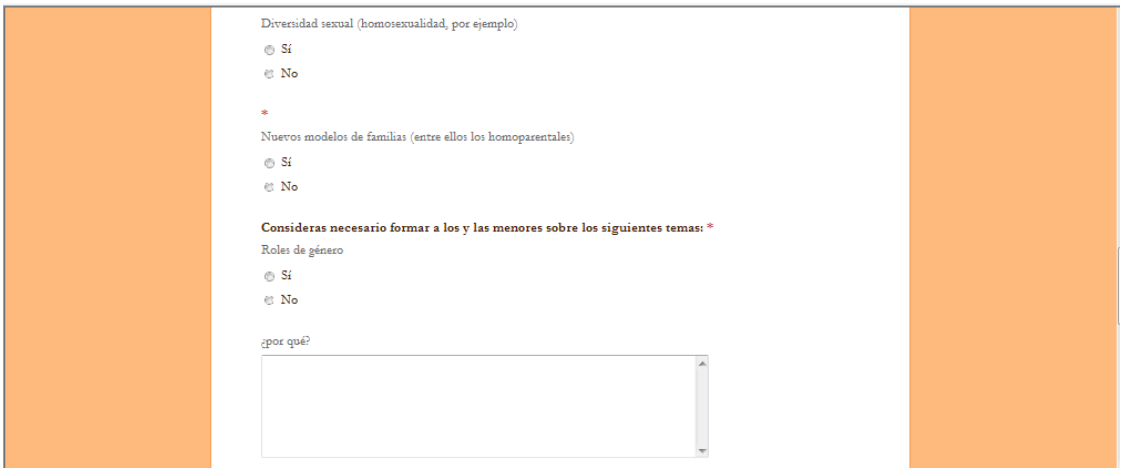
Indica si en el presente curso escolar se ha llevado a cabo algun acción formativa o sensibilizadora específica sobre los siguientes temas: *

Roles de género o papel de la mujer

○ Sí

○ No

*



Diversidad sexual (homosexualidad, por ejemplo)

Sí
No

*

Nuevos modelos de familias (entre ellos los homoparentales)

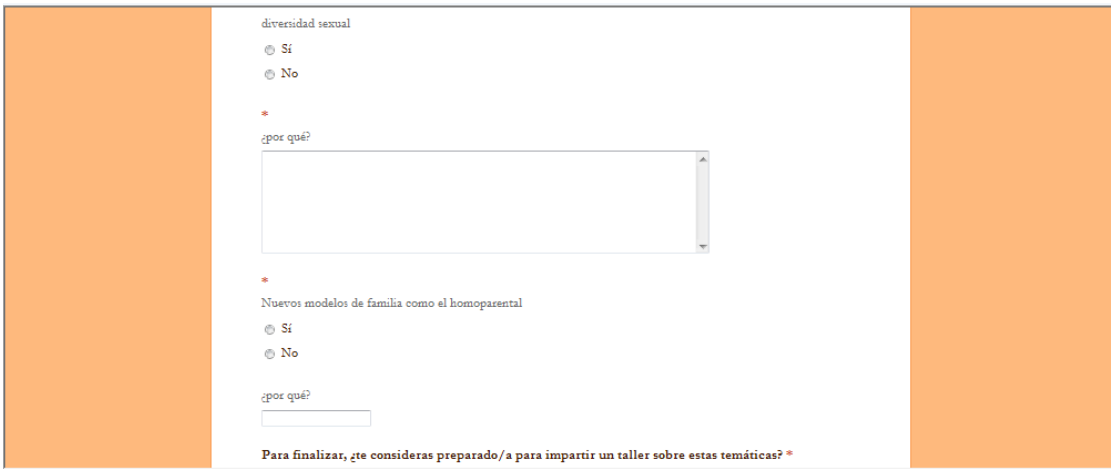
Sí
No

Consideras necesario formar a los y las menores sobre los siguientes temas: *

Roles de género

Sí
No

¿por qué?



diversidad sexual

Sí
No

*

¿por qué?

*

Nuevos modelos de familia como el homoparental

Sí
No

¿por qué?

Para finalizar, ¿te consideras preparado/a para impartir un taller sobre estas temáticas? *

*

Nuevos modelos de familia como el homoparental

Sí
No

¿por qué?

Para finalizar, ¿te consideras preparado/a para impartir un taller sobre estas temáticas? *

¡Gracias por participar!

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Con la tecnología de Google Drive

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Informar sobre abusos - Condiciones del servicio - Otros términos

Anexo 11: Codificación ROGEAHPR

Pregunta	Columna	Codificación
Sexo	1	( ) Mujer ( )Hombre
Edad	2	
Lugar de nacimiento	3	
Nivel donde impartes clase:	4	( ) Primaria ( ) ESO( ) ESO y Bachillerato ( ) Bachillerato ( ) Otros
Población del centro donde impartes clase:	4	( ) Barcelona ciudad ( ) Alrededores de Barcelona ( ) Otras
Valorar del 1 al 5 (1 nada y 5 mucho) si las siguientes temáticas estan incorporadas en el nivel educativo en el que impartes clase: perspectiva de género, diversidad de orientaciones sexuales y nuevos modelos de familia (como homoparentales)	5-7	1-5
Indica del 1 al 5 (1 nada y 5 mucho)si en el presente curso escolar se ha llevado a cabo algún acción formativa o sensibilizadora específica sobre los siguientes temas: perspectiva de género, diversidad de orientaciones sexuales y nuevos modelos de familia (como homoparentales)	7-9	1-5
Consideras necesario formar a los y las menores sobre los siguientes temas: perspectiva de género, diversidad de orientaciones sexuales y nuevos modelos de familia (como homoparentales)	10, 12 y 14	( ) Si ( ) No
¿por qué?	11, 13 y 15	
Para finalizar, ¿te consideras preparado/a para impartir un taller sobre estas temáticas?	16	( ) Sí, he dado algún taller o actividad similar ( ) Sí, pero necesitaría formación ( ) No, no veo capacitado/a ( ) No, no me interesan estos temas ( ) No lo sé, tendría que pensarlo

Anexo 12: Tabla del análisis cualitativo sobre la necesidad de educar en la temática de roles de género en el ROGEAHPR

ROLES DE GÉNERO:

Temática	Frecuencia	Evidencias
Educar desde la igualdad y el respeto	13	Para evitar que las mujeres se autoimpongan límites o que asuman como necesariamente suyas responsabilidades que deben ser compartidas. Para evitar la homofobia porque es necesario para concienciar a los alumnos que no hay sexo débil ni fuerte y así acabar con la violencia de género mostrar un respecte a la persona
Para educar en la sociedad actual	13	Porque es la realidad donde vivimos y hay que educarlos para comprenderla. Porque es la realidad de la sociedad actual que nos ha tocado vivir, a la práctica, debemos formar a futuros ciudadanos, y al fin y al cabo, es lo que se van a encontrar cuando salga ahí fuera a la vida "real".
Para prevenir conflicto y discriminación/ intolerancia	10	Porque muchos niños y niñas des de pequeños aprenden muchos prejuicios en sus casas. Creo que sería especialmente interesante abordar con las chicas el tema de la relación de pareja y, más concretamente, de los celos, puesto que he escuchado en varias clases: "me gusta que mi novio sea celoso porque así sé que me quiere y que le importo".
Formar opiniones fundamentadas	5	Para que sean conscientes de la influencia que ejerce la historia y la sociedad sobre su comportamiento, y puedan, en su momento, transformar esos patrones por los que ell@s deseen Creo que se debe fomentar el debate para permitir que el alumnado vaya formando sus propias opiniones.
Educar en valores	4	Es una buena forma de inculcar otros valores de respeto des de que son pequeños. para evitar que se den desigualdades entre hombres y mujeres. Porque es un tema clave en la educación en valores.
Hay una regresión	3	Trabajo con los más pequeños y muchas veces tienen roles estereotipados sobre el papel de la mujer dentro el entorno familiar.

DIVERSIDAD SEXUAL

Comentarios en negativo: *Me parece un tema personal, para tratar individualmente si es necesario, pero no de educación en grupo. Es una realidad que tenemos que comprender. Sólo si es necesario o se da algún ejemplo en la clase. No és un tema per a Primària. Lo considero interesante, pero no necesario. Mis alumnos tienen 6 años, se puede trabajar el tema si se da el caso; pero no veo necesario forzarlo. Creo que se les debe inculcar el respeto al prójimo pero me cuesta esta pregunta ya que hay ámbitos en que la familia debe formar a sus hijos.*

Categoría	Frecuencia	Frases
Para respetar y no	26	Para trabajar la prevención de situaciones de violencia homófoga y para mejorar

discriminar		los valores y actitudes de nuestra sociedad. Creo que en ciertos ambientes socioculturales hay muchos prejuicios y mucha discriminación al respeto y se deberían trabajar más estos temas. Yo he tenido un alumno transexual y tenía muchos problemas de conducta y adaptación
Mostrar la sociedad actual	11	Para mostrar la diversidad sexual existente. Forma parte de su entorno.
Formar en la diversidad como riqueza	10	És imprescindible que entenguin que qualsevol diversitat és una riquesa per la societat, a més d'un dret per les persones.
Para que sean libres de escoger su orientación sexual	5	Perquè és important formar pel respecte de la diferència, la tolerància envers la resta de persones i la llibertat sexual i reproductiva. Y para poder vivir su propia sexualidad con libertad.
Educación en valores	4	Para trabajar la prevención de situaciones de violencia homófoga y para mejorar los valores y actitudes de nuestra sociedad

HOMOPARENTALIDAD

Categoría	Frecuencia	Frases
Mostrar la sociedad actual	23	Porque la sociedad española actual está compuesta por muy variados tipos de familia. Porque forma parte de nuestra realidad.
Para ofrecer información	9	La mentalidad en esta zona todavía no es muy abierta en lo que se refiere a este tipo de familias. para que tengan más perspectivas sobre esta temática. Porqué los modeles van cambiando, y es necesario que sepan que no todos tenemos que tener una familia clásica, ya que las relaciones van cambiando.
Respetar y no discriminar	6	Para que sean conscientes de que existen nuevas familias que son tan válidas como las tradicionales y que no marginen o estigmaticen a los niños que provienen de estos nuevos modelos familiares por lo mismo. Creo que lo más necesario el fomentar el respeto.

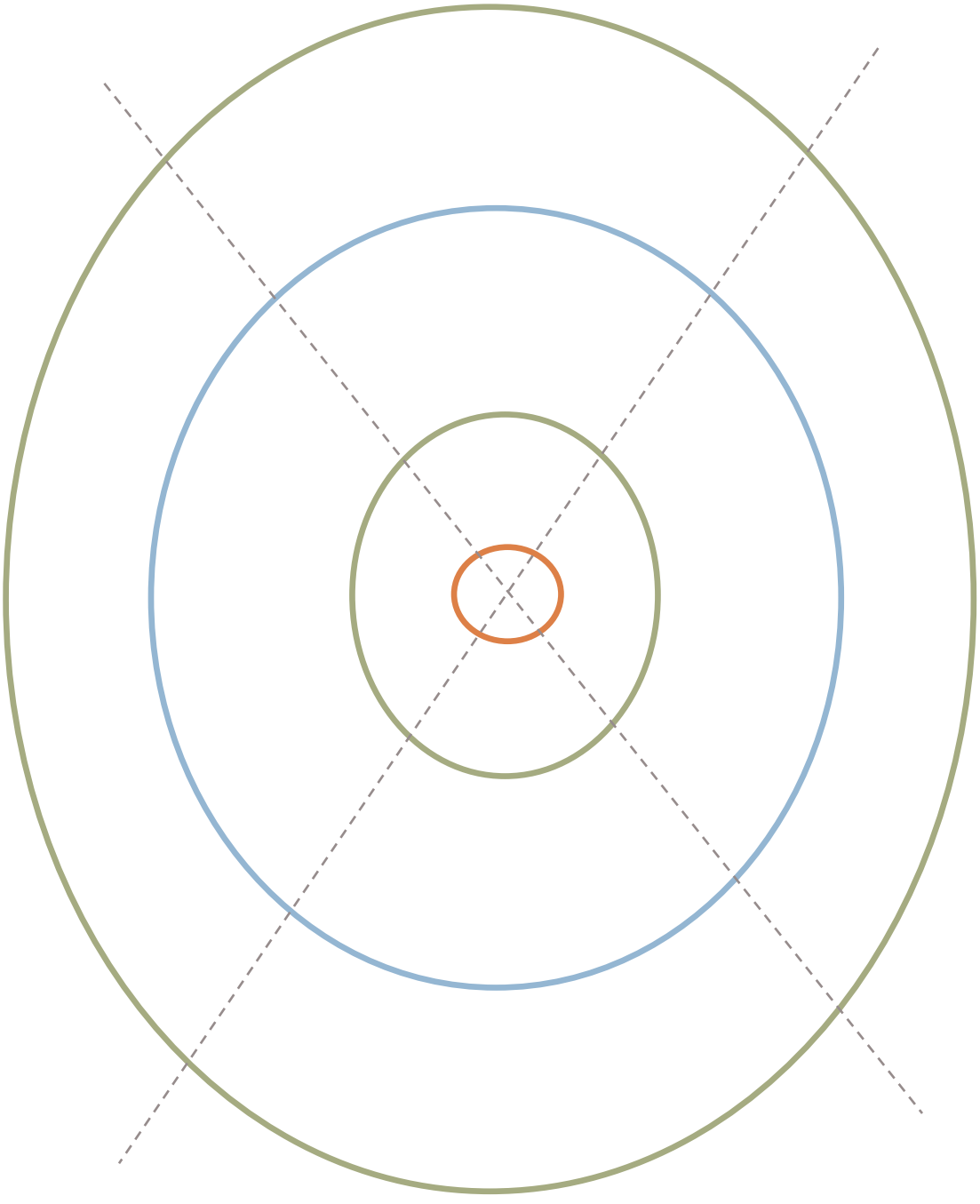
- Anexo 13: Ficha de evaluación 360° para las actividades
  - Anexo13.1: Ficha heteroevaluación/profesorado

FICHA DE EVALUACIÓN	PROGRAMA DIÁSPORA EVALUACIÓN DEL PROSORADO
Actividad	
Centro escolar	
Grupo y nivel educativo	
Profesor/a	
Fecha de la actividad	
Nº de participantes	
Observaciones sobre la dinámica	
Valora del 1 al 7 global de la actividad (marca con un círculo)	1 2 3 4 5 6 7
Aspectos positivos	
Aspectos negativos	
Sugerencias de mejora o propuestas	

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

○ Anexo 14.2: Instrumento de evaluación entre iguales: la diana

La técnica de la Diana es un instrumento muy dinámico y ágil para recoger información de forma participativa. Se trata de dividir la diana en tantas partes como aspectos queramos valorar y que el alumnado marque según el aspecto en qué posición lo valoran teniendo en cuenta que cuanto más cerca está del centro más le ha satisfecho. Este instrumento se puede emplear para las actividades grupales, así cada grupo puede evaluar a otro/s.

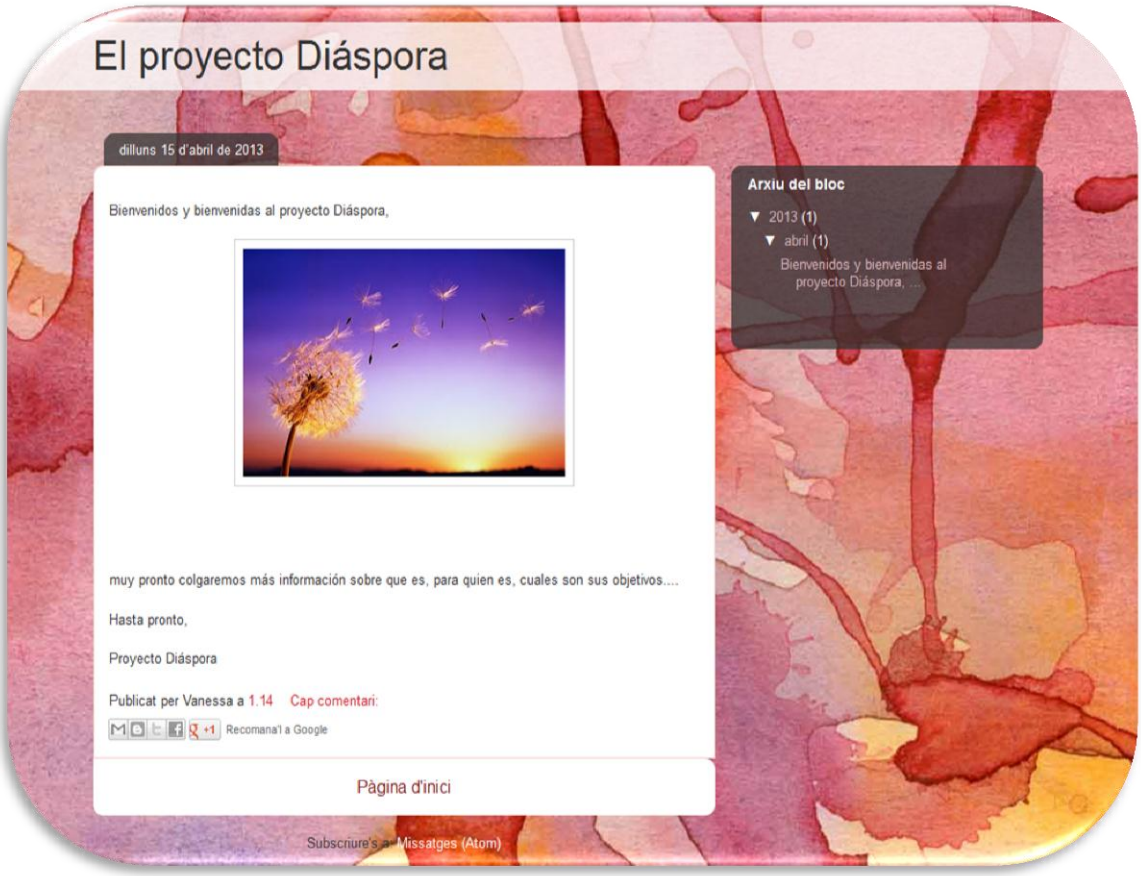


- Anexo 14.3.: Ficha para la autoevaluación

FICHA DE EVALUACIÓN	PROGRAMA DIÁSPORA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO
Actividad	
Centro escolar	
Grupo y nivel educativo	
Profesor/a	
Fecha de la actividad	
Valora del 1 al 7 global de la actividad (marca con un círculo)	1 2 3 4 5 6 7
Aspectos positivos que destacas de la actividad. ¿qué te ha aportado? ¿qué te ha gustado?	
Aspectos negativos de la actividad. ¿qué no te ha gustado? ¿qué cambiarías?	
Sugerencias de mejora o propuestas	

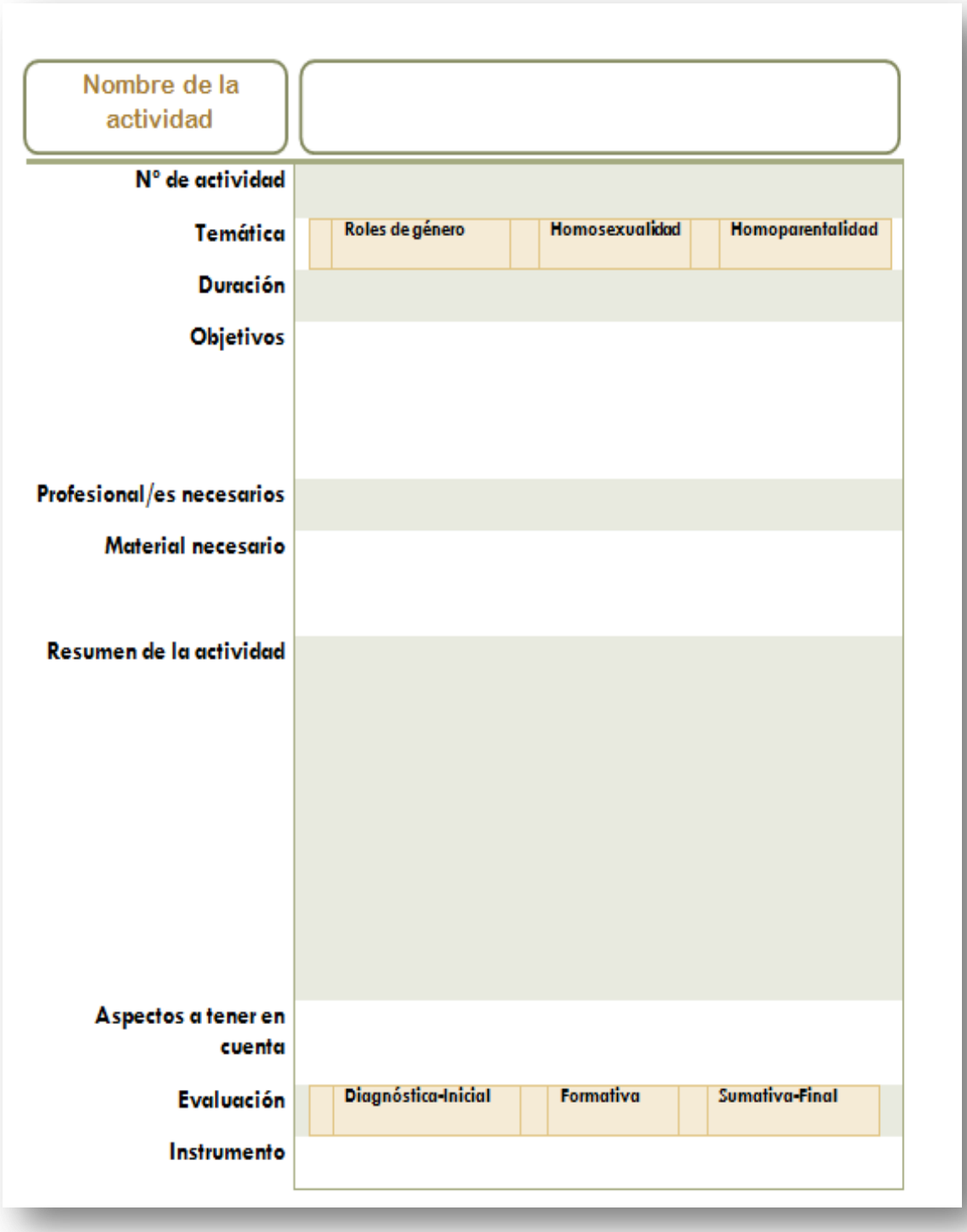
¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

- Anexo 14: La web del proyecto Diáspora



LINK: http://elproyectodiaspora.blogspot.com

Anexo 15: Fichas de las actividades del programa Diáspora



Nombre de la actividad	
N° de actividad	
Temática	Roles de género / Homosexualidad / Homoparentalidad
Duración	
Objetivos	
Profesional/es necesarios	
Material necesario	
Resumen de la actividad	
Aspectos a tener en cuenta	
Evaluación	Diagnóstica-Inicial / Formativa / Sumativa-Final
Instrumento	

15.1. PROGRAMA DIÁSPORA PARA ALUMNADO

Nombre de la actividad	***¿Qué te puede aportar Diáspora?*** **presentación y expectativas sobre el programa**
Nº de actividad	15.1.1
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Presentar el taller • Conocer que esperan del programa Diáspora • Asentar unas normas comunes de funcionamiento • Romper el hielo • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	El conductor/a del programa: tutor/a o profesor/a.
Material necesario	Pizarra o soporte para escribir y fotocopias del cuestionario (una por alumno)
Resumen de la actividad	En primer lugar se presentará la persona encargada de llevar el taller y posteriormente expondrá de forma general que es el proyecto Diáspora. Luego entre el grupo clase se hará una lluvia de ideas sobre que les puede aportar el programa y se fijarán unas normas de funcionamiento del taller para evitar herir sensibilidades así como fomentar la convivencia. También se expondrá el blog Diáspora, donde podrán colgar vídeos, fotos, actividades o realizar consultas (*ver anexo 14*). Cumplimentar el cuestionario ROGEAGH. Como cierre de la sesión se visionará el corto: "Pájaros" de Pixer. http://www.youtube.com/watch?v=Bai6jBMiGFM
Aspectos a tener en cuenta	Es el primer día de taller y los alumnos pueden estar especialmente movidos al sacar temas polémicos, tratar los temas con naturalidad, sin juzgar y con escucha activa. Cualquier postura puede ayudar como reactivo para el taller y las posteriores sesiones.
Evaluación	○ **Diagnóstica-Inicial** **Formativa** **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación (*ver anexo 13.1)* y cuestionario ROGEAH (*ver anexo 5)*

Nombre de la actividad	***Cineforum: 3MSC*** **Los roles de género y los estereotipos en el cine**
Nº de actividad	15.1.2
Temática	○ **Roles de género** **Homosexualidad** **Homoparentalidad**
Duración	120 min. (2 sesiones) o versión reducida 60 min.
Objetivos	• Deconstruir estereotipos, creencias y prejuicios sobre roles de género. • Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Proyector, PC y película 3MSC
Resumen de la actividad	Visualización del film durante la primera sesión al completo y una parte de la segunda, posteriormente iniciar una lluvia de ideas sobre elementos sexistas que hay en la película para debatir entre los y las adolescentes.
Aspectos a tener en cuenta	Este film permite debatir temas como: ✓ El mito del amor romántico ✓ Los roles de género ✓ La violencia de género ✓ Las relaciones tóxicas El alumnado puede comentar escenas vividas parecidas, no tiene porqué ser en primera persona o escenas parecidas que hayan visto en otros lugares: series, películas, etc. *Para la versión reducida seleccionar algunas escena de la película sin verla al completo.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** ○ **Formativa** **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1 y anexo 13.3.

Nombre de la actividad	*El imaginario social* **Estereotipos, creencias y prejuicios**
Nº de actividad	15.1.3
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Deconstruir estereotipos, creencias y prejuicios sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad. Por ejemplo, el de los hombres que no son capaces de cuidar a niños o niñas, los homosexuales afeminados o los problemas de salud en hijos e hijas de familias homoparentales. • Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Powerpoint con imágenes de diversas personas, proyector, pc, cartulinas y pizarra.
Resumen de la actividad	Se trata de desmontar estereotipos sobre roles de género, diversidad sexual y homoparentalidad. Para ello se utilizarán diversas imágenes que servirán como reactivo para que el alumnado vaya sacando estereotipos y luego se ofrecerán datos científicos sobre estas creencias.
Aspectos a tener en cuenta	Romper estereotipos como el de los hombres que no saben cuidar a los niños, el de la lesbiana masculina, la mujer sumisa o los hombres insensibles o el homosexual simpático y comprensivo. La generalización de los imaginarios. Se pueden buscar imágenes para crear el powerpoint conocidos o desconocidos por el alumnado en función del grupo.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** ○ **Formativa** **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

Nombre de la actividad	*Frases populares vs frases incompletas* **Estereotipos, creencias y prejuicios**
Nº de anexo	15.1.4
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Deconstruir estereotipos, creencias y prejuicios sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad. Por ejemplo, el de los hombres que no son capaces de cuidar a niños o niñas, los homosexuales afeminados o los problemas de salud en hijos e hijas de familias homoparentales. • Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia. • Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Cartulinas, rotuladores, material de la actividad.
Resumen de la actividad	Se trata de emplear frases populares y frases incompletas para que el alumnado reflexione sobre el uso del lenguaje que se hace en la cultura popular y que repercusión tiene. Las frases permiten ver las discriminaciones sutiles que sufren ciertos colectivos. Actividad basada en la visibilización del *orden de las cosas* y la violencia simbólica. Se trata de dar información al alumnado sobre las temáticas a trabajar para que puedan elaborar un pensamiento crítico.
Aspectos a tener en cuenta	Se pueden emplear frases que ofrezcan los propios alumnos y alumnas o buscar de antemano algunas para iniciar la actividad. Se recomienda el siguiente documento creado por el ministerio de igualdad para trabajar la actividad: http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejosescolares/archivos/REFRANES.pdf
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** ○ **Formativa** **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

Nombre de la actividad	*Leyendas urbanas y derechos humanos* **Derechos humanos y leyes sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad**
N° de anexo	15.1.5
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia. • Concienciar sobre los derechos humanos y leyes, así como de los derechos de las personas independientemente de su sexo, raza u orientación sexual.
Profesional/es necesarios	
Material necesario	Proyector, pc, pizarra, papel, periódicos y rotuladores
Resumen de la actividad	Se explicarán los diversos derechos humanos empleando recursos interactivos como vídeos de *youtube* para reforzar el mensaje, también se pueden explicar leyes como la del divorcio, el matrimonio homosexual u otras. Posteriormente el alumnado se agrupará por equipos y deberán seleccionar un derecho o ley y representarlo con un dibujo o recorte de periódico.
Aspectos a tener en cuenta	Será necesario buscar vídeos para los derechos que se expliquen y ofrecer un espacio en clase dónde se cuelgue el material elaborado por los menores. El profesorado puede emplear el material de su curso Diáspora para dar la sesión.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** ○ **Formativa** **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación

Nombre de la actividad	*¿Qué son las violencias de género?* **Concienciar y sensibilizar sobre tipos de violencia de género**
N° de anexo	15.1.6
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Proyector, pc y pizarra.
Resumen de la actividad	Para introducir el tema ver el vídeo "*No solo duelen los golpes*" de Pamela. Link: http://www.youtube.com/watch?v=1u61AOXNYqk&list=PLD0CBBF8F6FA90485 Hacer diversos grupos y entre ellos que piensen en diferentes formas de violencia y ejemplos de ellas (máximo 2 ejemplos por tipo de violencia). Posteriormente explicar las diversas violencias, colectivos y datos. Así como sus ciclos y las consecuencias.
Aspectos a tener en cuenta	Tener cuidado por la posible detección de casos de violencias de género en el aula.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

Nombre de la actividad	***El amor romántico ¿Qué es amor?*** **Estereotipos de género**
Nº de anexo	15.1.7
Temática	○ **Roles de género** **Homosexualidad** **Homoparentalidad**
Duración	120 min. (2 sesiones)
Objetivos	• Deconstruir estereotipos, creencias y prejuicios sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad. • Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Proyector, PCs, hojas con storyboard, windowsMovieMaker o programa similar (opcional).
Resumen de la actividad	Visibilizar el mito del amor romántico y sus consecuencias, tanto para mujeres como para hombres. Ejemplos: el amor todo lo puede, la bella y la bestia, la media naranja, el príncipe azul… Primero los alumnos tendrán que crear un corto sobre su imaginario social de "El amor romántico". Éste lo pueden grabar con móviles, cámaras o el sistema de grabación que tengan disponible. No debe durar más de 5 min. Posteriormente se realizará un visionado con el grupo clase para debatir y reflexionar que es amor y que tipos de amor son sanos.
Aspectos a tener en cuenta	Es una actividad que parte de las ideas de los alumnos y luego de forma inductiva se trabajan los estereotipos, prejuicios y actitudes. Tiene mayor dificultad ya que la actividad es abierta pero a la vez es más rica ya que se focaliza en las creencias del propio grupo. Posteriormente los mejores cortos se pueden exponer en la sesión transnivel. Un modelo de storyboard puede ser el siguiente: http://foto.internetara.com/?a=storyboard&id=675577
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** ○ **Formativa** **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

Nombre de la actividad	*La historia de las mujeres* **Referentes de mujeres en la historia**
Nº de anexo	15.1.8
Temática	○ **Roles de género** **Homosexualidad** **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género y homosexualidad. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Proyector, PC, pizarra y material para la actividad.
Resumen de la actividad	El alumnado podrá buscar días antes por internet u otras vías referentes de mujeres de la historia. Aquellos alumnos y alumnas que hayan traído material podrán explicarlo en clase y se complementará con las figuras que explique el tutor/a.
Aspectos a tener en cuenta	En esta sesión como cierre se pueden introducir las nuevas masculinidades. Mujeres que pueden ilustrar la historia se pueden buscar por internet o extraer del libro "Transgresoras"(2003) de Alaska.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

Nombre de la actividad	*La historia del colectivo LGBT* **Taller sobre el movimiento LGBT**
Nº de anexo	15.1.9
Temática	**Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Proyector y PC
Resumen de la actividad	Visualizar el video sobre Homofobia: http://www.youtube.com/watch?v=teGiPl_bRSA http://www.youtube.com/watch?v=1-FAvKbKYHE&feature=relmfu Explicar la historia del movimiento LGBT desde la época antigua hasta la actualidad, narrando la persecución y criminalización fundamentada en creencias y una mala *praxis* científica. (30 min). Buscar por internet noticias de periódico sobre homosexuales y crear un Paper.li (http://paper.li/) con aquellas que consideren más destacables. Luego analizar qué tipo de noticias contiene el diario digital creado. (25 min)
Aspectos a tener en cuenta	Saber mínimamente címo funciona el programa Paper.li o alguno similar, newspaper, etc.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

Nombre de la actividad	***¿Y tú que ves?*** **Medios de comunicación y violencias de género**
Nº de anexo	15.1.10
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Proyector, PC, pizarra, papeles y rotuladores.
Resumen de la actividad	Se visualizarán varios anuncios de televisión y de allí se trabajará a través de diversos interrogantes que imagen se da de los diferentes colectivos. Después de cada anuncio se puede trabajar como se sienten, si esa imagen les representan y como cambiarían el anuncio.
Aspectos a tener en cuenta	Preparar interrogantes u anuncios para lanzar como reactivo según el grupo. En youtube buscar por anuncios sexistas y aparece un listado que se pueden emplear: anuncios de axel, lavavajillas, mediamark, entre otros.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

Nombre de la actividad	***El trivial del género*** **Juego en grupo sobre la información Diáspora**
N° de anexo	15.1.11
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Tableros de trivial, fichas, dados y preguntas, diploma de grupo ganador.
Resumen de la actividad	El alumnado durante 20 minutos por grupos elaboran preguntas con la respuesta. Posteriormente se jugará al "Trivial del género". *Funcionamiento:* ✓ Los colores azul y rosa son preguntas sobre homoparentalidad. ✓ Los colores amarillo y lila sobre roles de género ✓ Los colores verde y naranja sobre homosexualidad. Gana el equipo que consiga todos los quesitos. El funcionamiento es por grupos, los mismos que elaboran las preguntas, empieza el equipo que saque mayor puntuación con el dado. Las preguntas las formula el equipo que esté situado a mano derecha del grupo que tiene la tirada.
Aspectos a tener en cuenta	El tablero de trivial se puede conseguir de forma gratuita por internet y el diploma se puede elaborar con un modelo estándar de Word.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** ○ **Formativa** **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

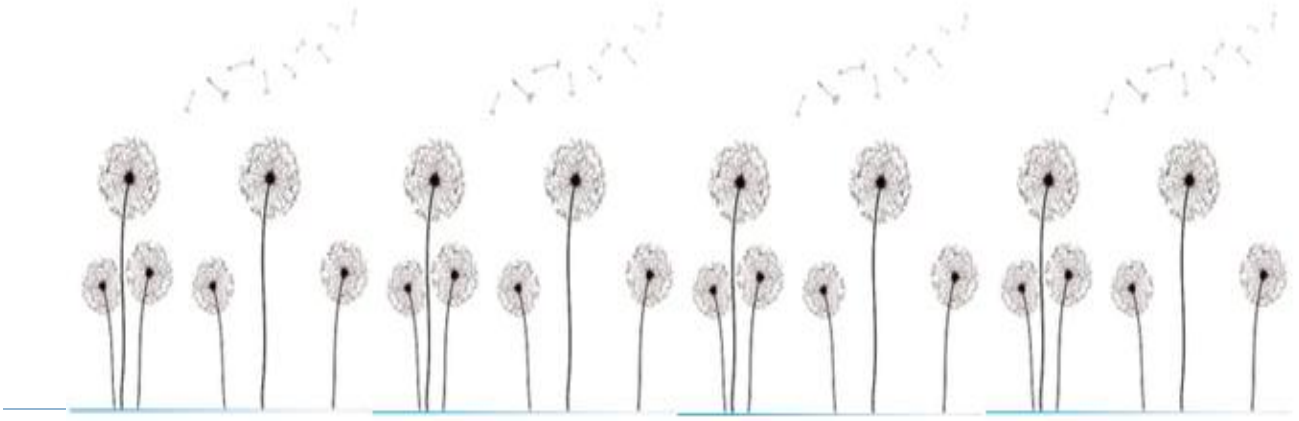
Nombre de la actividad	***Menos cuentos rosas y más cuentos no sexistas*** **Revisión de cuentos infantiles y otros alternativos**
Nº de anexo	15.1.12
Temática	○ **Roles de género** **Homosexualidad** **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Deconstruir estereotipos, creencias y prejuicios sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad. • Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Cuentos infantiles y cuentos no sexistas
Resumen de la actividad	Días antes se puede informar al alumnado de que traigan impresos, se pueden lograr por internet, su cuento infantil favorito de cuando eran pequeños y pequeñas. Si no se pueden imprimir unos cuantos cuentos clásicos para llevar por si acaso. El alumnado trabajo en grupos, a cada uno se le da un cuento y se les motiva a buscar elementos sexistas o no sexistas de los cuentos infantiles. Posteriormente cada grupo expone el cuento que les ha tocado y que elementos han encontrado. Para finalizar se pueden llevar algunos cuentos no sexistas para que los ojeen y leer uno para acabar la sesión.
Aspectos a tener en cuenta	Mientras se trabajan los cuentos también se les puede preguntar qué series televisivas infantiles veían y si detectan elementos en ellas. Los cuentos clásicos que se pueden utilizar son muchos, entre ellos: caperucita roja, la bella durmiente, etc., por el contrario, cuentos no sexistas también hay varios: el libro de Quim Monzó que proporciona una revisión de cuentos clásicos bajo la visión no sexista o la cenicienta que no quería comer perdices.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** ○ **Formativa** **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

Nombre de la actividad	***I´m respect!*** **Valores de una ciudadanía inclusiva**
N° de anexo	15.1.13
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Educar en valores inclusivos • Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Papeles de storyboard, papel y rotuladores.
Resumen de la actividad	Se trata de definir cada uno de los valores y hacer mini-escenas de máximo 2 minutos que representen lo que no es aplicar el valor y lo que es aplicar el valor en situaciones sobre roles de género, diversidad sexual y/o homoparentalidad. Se repartirán entre los grupos de trabajo los diversos valores: respeto, igualdad, tolerancia, empatía, libertad y responsabilidad.
Aspectos a tener en cuenta	Llevar preparadas las definiciones de los valores, intentar que quede equiparado el reparto de grupos entre las tres temáticas. El storyboard se puede extraer de: http://foto.internetara.com/?a=storyboard&id=675577
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** ○ **Formativa** **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

Nombre de la actividad	***Tod@s iguales/ Tod@s diferentes*** **Diversidad personal, sexual y familia**
N° de anexo	15.1.14
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Material de la actividad
Resumen de la actividad	Se trabajará la sesión alrededor de tres casos diferentes, uno sobre un chico homosexual, otra sobre una hija de una pareja de homosexuales y un último caso sobre una niña gitana. A través de los tres casos los menores tienen que ver qué puntos tienen en común con estas personas y cuáles diferentes, sin que ello sea malo. Se trata de ver la diversidad de las personas como algo natural y positivo. Luego el alumnado puede crear otros casos de personas inventadas o reales.
Aspectos a tener en cuenta	Los tres casos se puede elaborar primero con el alumnado buscando maximizar los estereotipos pero también incorporando elementos realistas y positivos.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** ○ **Formativa** **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

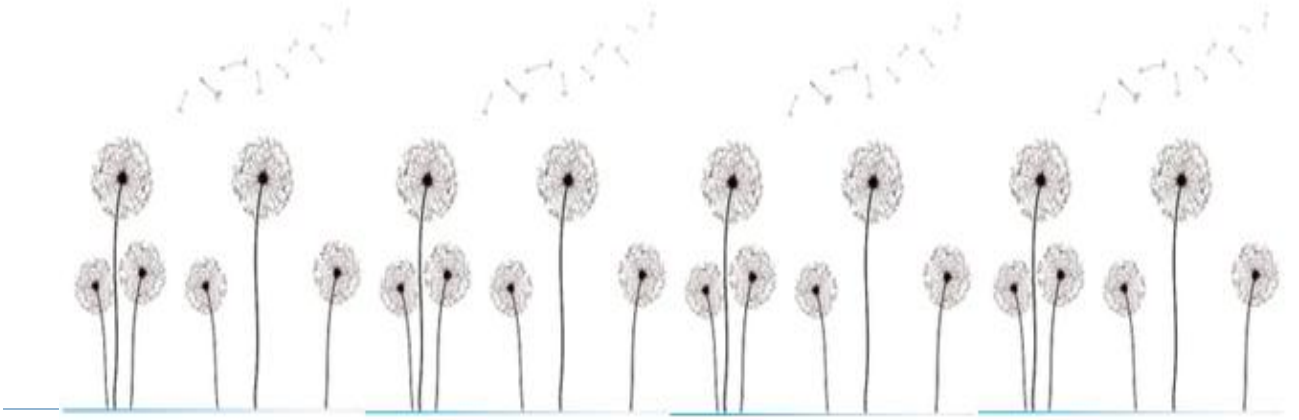
Nombre de la actividad	*Teatreando roles de género* **Teatro del oprimido**
Nº de anexo	15.1.15
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Deconstruir estereotipos, creencias y prejuicios sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Espacio para poder interpretar los sketch, papel y rotuladores. Atrezzo (opcional)
Resumen de la actividad	El alumnado por grupos deberá crear escenas que representen escenas de opresión sobre roles de género. Posteriormente las representarán y el público (resto de grupos), podrán parar el sketch en el punto que consideren en el que lo pueden mejorar con la dinámica del teatro del oprimido.
Aspectos a tener en cuenta	Llevar algunos casos preparados por si el grupo no está creativo.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

Nombre de la actividad	***¿Quién hace qué?*** **Visibilización de las tareas domésticas**
Nº de anexo	15.1.16
Temática	○ **Roles de género** ☐ **Homosexualidad** ☐ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Deconstruir estereotipos, creencias y prejuicios sobre roles de género. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales.
Profesional/es necesarios	El conductor/a del taller: tutor/a o profesor/a.
Material necesario	Material para la actividad y fotocopias (una por alumno) o hacer uso de la pizarra.
Resumen de la actividad	Se repartirá al alumnado unas fichas, las cuales contestaran a nivel individual, sobre las tareas domésticas donde deberán reflejar quien hace cada una de las cosas en su casa. Posteriormente se invitará al grupo para que pongan en común sus respuestas. El tutor/a irá haciendo preguntas con la finalidad que el grupo reflexione acerca de ello.
Aspectos a tener en cuenta	Se puede crear una lista con diversas tareas del hogar, alrededor de unas 10-15, y que el alumnado marque quien realiza esas tareas en casa los hombres, las mujeres o los dos.
Evaluación	☐ Diagnóstica-Inicial ☐ Formativa ○ Sumativa-Final
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1.



Nombre de la actividad	***In-discriminados*** **Dinámicas sobre actitudes discriminatorias**
Nº de anexo	15.1.17
Temática	○ Roles de género ○ Homosexualidad ○ Homoparentalidad
Duración	60 min.
Objetivos	• Concienciar sobre los derechos humanos y leyes, así como de los derechos de las personas independientemente de su sexo, raza u orientación sexual.
Profesional/es necesarios	El conductor/a del taller: tutor/a o profesor/a.
Material necesario	Pizarra, tizas, cartelería con estereotipos y material habitual del alumnado.
Resumen de la actividad	El tutor/a enganchará un cartel a cada persona con un estereotipo diferente de tal manera que cada uno/a no sabrá que tiene. Entre ellos/as deberán relacionarse y cada persona actuará con cada uno según el pensamiento y sentimiento que le genere el hecho de pensar que una persona es X o Y. Finalmente se pondrá en común como se han sentido todos/as al ver el comportamiento que ha tenido el resto hacia él/ella.
Aspectos a tener en cuenta	Realizar carteles con diferentes imaginarios sociales: drogadicto/a; prostituta; top model, homosexual, etc.
Evaluación	Diagnóstica-Inicial Formativa ○ Sumativa-Final
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1 y anexo 13.3.

Nombre de la actividad	***¿De qué manera te quiero?*** **Dinámica para detectar tipos de amor**
Nº de anexo	15.1.18
Temática	○ Roles de género ○ Homosexualidad Homoparentalidad
Duración	60 min.
Objetivos	• Deconstruir estereotipos, creencias y prejuicios sobre roles de género. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales.
Profesional/es necesarios	El conductor/a del taller: tutor/a o profesor/a.
Material necesario	Material habitual del alumnado
Resumen de la actividad	Se pide al alumnado que piensen en tres o cuatro personas a las cuales quieran y que escriban en un papel los sentimientos que les produzcan cada una de ellas. Posteriormente, el tutor/a preguntará si hay diferencias en la manera de querer a unos u otros y se iniciará así el debate.
Aspectos a tener en cuenta	Es probable que se deba de facilitar un listado al alumnado con diversas emociones dada la posible falta de vocabulario emocional del mismo. Adaptación de Cuadrado, M i Pascual, V. (2011), *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria.*
Evaluación	Diagnóstica-Inicial Formativa ○ Sumativa-Final
Instrumento	Ficha de evaluación



Nombre de la actividad	***¡No puedes entrar!*** **Dinámica para sentir la discriminación social**
Nº de anexo	15.1.19
Temática	○ Roles de género ○ Homosexualidad ○ Homoparentalidad
Duración	60 min.
• **Objetivos**	• Concienciar sobre los derechos humanos y leyes, así como de los derechos de las personas independientemente de su sexo, raza u orientación sexual. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	El conductor/a del taller: tutor/a o profesor/a.
Material necesario	Material habitual del alumnado, pizzara y sala amplia para poder realizar la actividad
Resumen de la actividad	Se hará un gran círculo entre todo el grupo clase y una persona voluntaria se quedará fuera. Esta persona intentará de todas las maneras posibles conseguir entrar en el círculo y el resto intentará que no lo consiga. Para finalizar se reflexionará sobre los sentimientos que les ha provocado ésta situación.
Aspectos a tener en cuenta	Se trata de visbilizar de forma sentida la exclusión de un grupo.
Evaluación	Diagnóstica-Inicial Formativa ○ Sumativa-Final
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1 y 13.2.

Nombre de la actividad	***Cineforum: BILLY ELLIOT*** **Ruptura de roles de género**
Nº de anexo	15.1.20
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** **Homoparentalidad**
Duración	120 min.
Objetivos	• Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Proyector, Pc y película Billy Elliot
Resumen de la actividad	Visualización del film durante la primera sesión al completo y una parte de la segunda, posteriormente iniciar una lluvia de ideas sobre elementos sexistas y homófogos que hay en la película para debatir entre los y las adolescentes.
Aspectos a tener en cuenta	
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1 y anexo 13.3.

Nombre de la actividad	***Cineforum: ROSAS ROJAS*** **Diversidad sexual en el cine**
Nº de anexo	15.1.21
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** **Homoparentalidad**
Duración	120 min.
Objetivos	• Deconstruir estereotipos, creencias y prejuicios sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Proyector, Pc y película Rosas Rojas
Resumen de la actividad	Visualización del film durante la primera sesión al completo y una parte de la segunda, posteriormente iniciar una lluvia de ideas sobre elementos sexistas y homófogos que hay en la película para debatir entre los y las adolescentes.
Aspectos a tener en cuenta	
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1 y anexo 13.3.

Nombre de la actividad	*Cineforum: LOS CHICOS ESTÁN BIEN* **Nuevos modelos de familia en el cine**
Nº de anexo	15.1.22
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	120 min.
Objetivos	• Deconstruir estereotipos, creencias y prejuicios sobre roles de género, homosexualidad y homoparentalidad. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Proyector, Pc y película Billy Elliot
Resumen de la actividad	Visualización del film durante la primera sesión al completo y una parte de la segunda, posteriormente iniciar una lluvia de ideas sobre elementos sexistas y homófogos que hay en la película para debatir entre los y las adolescentes.
Aspectos a tener en cuenta	
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1 y anexo 13.3.

Nombre de la actividad	*Olimpiadas transgénero* **Actividad común**
Nº de anexo	15.1.23
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	120 min.
Objetivos	• Educar en valores inclusivos • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutores/as y profesorado colaborador.
Material necesario	Según las pruebas que se decidan realizar.
Resumen de la actividad	Las Olimpiadas Transgénero pretenden fomentar las inteligencias múltiples de Gardner, así como todo tipo de habilidades. Por ello, el profesorado organizador puede decidir una serie de pruebas diversas que fomenten las distintas inteligencias y habilidades o pueden realizar un proceso participativo para que el alumnado sea el que seleccione las pruebas de las Olimpiadas.
Aspectos a tener en cuenta	Se recomienda revisar las inteligencias de Gardner y pensar en actividades que requieran diferentes habilidades, por ejemplo, desde actividades más competitivas a otras más cooperativas que pueden ir de actividades deportivas a otras más intelectuales, matemáticas, espaciales, etc. El objetivo es propiciar actividades que se puedan desarrollar teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, sin priorizar unas inteligencias por encima de otras ni un género por encima de otro. Se pueden elaborar diplomas y medallas, si se estima conveniente, ya sea la competición individual o por equipos.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

Nombre de la actividad	*Fotografías de una educación inclusiva* **Actividad Común**
Nº de anexo	15.1.24
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	30 min. Y dejar colgada la exposición dos semanas.
Objetivos	• Educar en valores inclusivos • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutores/as y profesorado colaborador
Material necesario	Espacio para colgar las fotografías, chinchetas o blue tack, cartulinas, rotuladores, papel blanco de rollo (opcional).
Resumen de la actividad	Durante el primer trimestre se puede ir animando al alumnado a realizar fotografías de escenas que representen una educación inclusiva. A medida que el alumnado las vaya realizando se debaten en clase, or ejemplo en el espacio de tutoría o en alguna otra actividad del programa, para seleccionar aquellas más representativas para la exposición.
Aspectos a tener en cuenta	La exposición debe colocarse en un lugar visible para todo el alumnado, ya que en ella participan todos los cursos. Se pueden incluir un mural para que hagan comentarios si se estima conveniente. El objetivo es visibilizar que es una educación inclusiva y sensibilizar al alumnado en dichos valores.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación , anexo 13.1.

Nombre de la actividad	***Exposición del material elaborado durante el programa Diáspora y narrativas digitales*** **Actividad común**
Nº de anexo	15.1.25
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	30 min. Y dejar colgada la exposición hasta final de curso.
Objetivos	• Educar en valores inclusivos • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Tutores/as y profesorado colaborador
Material necesario	Espacio para colgar las fotografías, chinchetas o blue tack, cartulinas, rotuladores, papel blanco de rollo (opcional).
Resumen de la actividad	Durante todo el programa se han ido elaborando diferentes materiales tanto de primer ciclo de la ESO como de Bachillerato, para cerrar el programa se expone el material. También se puede animar al alumnado a realizar una narrativa digital de su paso por el programa, si se quiere optar por esta opción es necesario comentarlo con el alumnado al inicio del programa Diáspora para que puedan recoger material desde el principio de su experiencia.
Aspectos a tener en cuenta	La exposición debe colocarse en un lugar visible para todo el alumnado, ya que en ella participan todos los cursos. Se pueden incluir un mural para que hagan comentarios si se estima conveniente. Se pueden buscar narrativas digitales en youtube para enseñarlas a los adolescentes como muestra.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

Nombre de la actividad	***¿Qué te ha aportado la Diáspora?*** **Cierre del programa**
Nº de anexo	15.1.26
Temática	☐ **Roles de género** ☐ **Homosexualidad** ☐ **Homoparentalidad**
Duración	60 min.
Objetivos	• Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas. • Cerrar el programa
Profesional/es necesarios	Tutor/a
Material necesario	Pizarra
Resumen de la actividad	Hacer un repaso de lo que han visto en durante el programa y comentar que les ha aportado en su vida personal con la dinámica de bola de nieve. Cumplimentar el cuestionario ROGEAH como retest. Realizar una dinámica de cierre, por ejemplo, con diferentes caras de Mafalda que de forma anónima el alumnado opine sobre el programa.
Aspectos a tener en cuenta	Dar importancia a aquello que han aprendido y que les falta por aprender.
Evaluación	☐ **Diagnóstica-Inicial** ☐ **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.

15.1. PROGRAMA DIÁSPORA PARA PROFESORADO

Nombre de la actividad	***Violencias de género***
N° de anexo	15.2.1
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	120 min
Objetivos	• Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia. • Concienciar sobre los derechos humanos y leyes, así como de los derechos de las personas independientemente de su sexo, raza u orientación sexual. • Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Técnico/a encargado/a de impartir el programa
Material necesario	Proyector, PC, pizarra, papel y bolígrafos.
Resumen de la actividad	Al ser el primer día del programa, es importante conocer las expecativas del profesorado-alumno. Las sesiones se pueden adaptar a los intereses de los participantes incluyendo partes de exposición magistral, actividades prácticas y recursos. La primera sesión pretende dar una visión general sobre las violencias de género, así como fases, estadísticas, indicadores y recursos.
Aspectos a tener en cuenta	La sesión es breve por lo que se dará una visión muy general de la temática, por ello se puede crear material opcional para ampliar conocimientos.
Evaluación	○ **Diagnóstica-Inicial** **Formativa** **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1 y 13.2.

Nombre de la actividad	***El movimiento feminista y las nuevas masculinidades***
Nº de anexo	15.2.2
Temática	○ **Roles de género** ☐ **Homosexualidad** ☐ **Homoparentalidad**
Duración	120 min
Objetivos	• Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia. • Concienciar sobre los derechos humanos y leyes, así como de los derechos de las personas independientemente de su sexo, raza u orientación sexual. • Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Técnico/a encargado/a de impartir el programa
Material necesario	Proyector, PC, pizarra, papel y bolígrafos.
Resumen de la actividad	La primera parte de la sesión será un clase magistral sobre la temática., posteriormente se ofrecerán diversas dinámicas sobre la temática y recursos para trabajar con los y las adolescentes.
Aspectos a tener en cuenta	Preparar material para ofrecer al profesorado sobre la temática.
Evaluación	☐ **Diagnóstica-Inicial** ☐ **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1 y 13.2.

Nombre de la actividad	***La historia del colectivo LGBT***
Nº de anexo	15.2.3
Temática	☐ **Roles de género** ○ ☐ **Homosexualidad** ○ ☐ **Homoparentalidad**
Duración	120 min
Objetivos	• Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia. • Concienciar sobre los derechos humanos y leyes, así como de los derechos de las personas independientemente de su sexo, raza u orientación sexual. • Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas..
Profesional/es necesarios	Técnico/a encargado/a de impartir el programa.
Material necesario	Proyector, PC, pizarra, papel y bolígrafos.
Resumen de la actividad	La primera parte de la sesión será un clase magistral sobre la temática., posteriormente se ofrecerán diversas dinámicas sobre la temática y recursos para trabajar con los y las adolescentes.
Aspectos a tener en cuenta	Preparar material para ofrecer al profesorado sobre la temática.
Evaluación	☐ **Diagnóstica-Inicial** ☐ **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1 y 13.2.

Nombre de la actividad	***Nuevos modelos de familia: la homoparentalidad***
Nº de anexo	15.2.4
Temática	○ **Roles de género** ☐ **Homosexualidad** ☐ **Homoparentalidad**
Duración	120 min
Objetivos	• Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia. • Concienciar sobre los derechos humanos y leyes, así como de los derechos de las personas independientemente de su sexo, raza u orientación sexual. • Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Técnico/a encargado/a de impartir el programa
Material necesario	Proyector, PC, pizarra, papel y bolígrafos.
Resumen de la actividad	La primera parte de la sesión será un clase magistral sobre la temática., posteriormente se ofrecerán diversas dinámicas sobre la temática y recursos para trabajar con los y las adolescentes.
Aspectos a tener en cuenta	Preparar material para ofrecer al profesorado sobre la temática.
Evaluación	☐ **Diagnóstica-Inicial** ☐ **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1 y 13.2.

Nombre de la actividad	*Incluir la perspectiva de género en la docencia*
N° de anexo	15.2.5
Temática	○ **Roles de género** ☐ **Homosexualidad** ☐ **Homoparentalidad**
Duración	120 min
Objetivos	• Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia. • Concienciar sobre los derechos humanos y leyes, así como de los derechos de las personas independientemente de su sexo, raza u orientación sexual. • Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Técnico/a encargado/a de impartir el programa
Material necesario	Proyector, PC, pizarra, papel y bolígrafos.
Resumen de la actividad	La primera parte de la sesión será un clase magistral sobre la temática., posteriormente se ofrecerán diversas dinámicas sobre la temática y recursos para trabajar con los y las adolescentes.
Aspectos a tener en cuenta	Preparar material para ofrecer al profesorado sobre la temática.
Evaluación	☐ **Diagnóstica-Inicial** ☐ **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1 y 13.2.

Nombre de la actividad	*Buenas prácticas*
N° de anexo	15.2.6
Temática	○ **Roles de género** ○ **Homosexualidad** ○ **Homoparentalidad**
Duración	120 min
Objetivos	• Ofrecer un marco de referencia fundamentado en el conocimiento sobre roles de género, diversidad sexual y nuevos modelos de familia. • Concienciar sobre los derechos humanos y leyes, así como de los derechos de las personas independientemente de su sexo, raza u orientación sexual. • Sensibilizar e informar sobre las violencias de género y sus consecuencias. • Propiciar nuevos modelos alternativos tanto de mujeres, como de hombres sean o no homosexuales. • Crear espacios inclusivos de reflexión y debate sobre dichas temáticas.
Profesional/es necesarios	Técnico/a encargado/a de impartir el programa
Material necesario	Proyector, PC, pizarra, papel y bolígrafos.
Resumen de la actividad	La primera parte de la sesión será un clase magistral sobre la temática., posteriormente se ofrecerán diversas dinámicas sobre la temática y recursos para trabajar con los y las adolescentes.
Aspectos a tener en cuenta	Preparar material para ofrecer al profesorado sobre la temática.
Evaluación	**Diagnóstica-Inicial** **Formativa** ○ **Sumativa-Final**
Instrumento	Ficha de evaluación, anexo 13.1 y 13.2.

Anexo 16: Planificación de las actividades

Anexo 16.1: Planificación segundo ciclo de la ESO

	Segundo ciclo									
	3º ESO					4º ESO				
	sesión	***bloque temático***	***actividad***	***nº de anexo***	***objetivos***	***sesión***	***bloque temático***	***actividad***	***nº de anexo***	***objetivos***
primer trimestre	1	Todos	¿Qué te puede aportar la Diáspora?	15.1.1	7	1	Todos	¿Qué te puede aportar la Diáspora?	15.1.1	7
	2	Roles de género	3MSC: Cineforum	15.1.2	2,5,6 y 7	2	Roles de género	3MSC: Cineforum	15.1.2	2,3 y 4
	3	Roles de género	3MSC: Cineforum	15.1.2	2,5,6 y 7	3	Roles de género	3MSC: Cineforum	15.1.2	2,3 y 4
	4	Todos	El imaginario social	15.1.3	2 y 3	4	Todos	Frases populares vs frases incompletas	15.1.4	2,3,6,7 y 8
actividad inicial común	5	Todos	Fotografías de una educación inclusiva							
segundo trimestre	6	Todos	Leyendas urbanas y derechos humanos	15.1.5	3 y 4	6	Todos	Leyendas urbanas y derechos humanos	15.1.5	3 y 4
	7	Todos	In-discriminados	15.1.17	4	7	Todos	¿Qué son las violencias de género?	15.1.6	6
	8	Roles de género	Menos cuentos rosas y más cuento no sexistas	15.1.12	2,6,7 y 8	8	Roles de género	El amor romántico ¿qué es amor?	15.1.7	2,6 ,7 y 8

	9	Todos	¿Quién hace qué?	15.1.16	2 y 7	9	Todos	I´m respect	15.1.13	5 y 6
actividad intermedia común	10	Todos	Olimpiadas transgénero: fomentando todas las habilidades							
tercer trimestre	11	Todos	Tod@s somos iguales/ Tod@s somos diferentes	15.1.14	7 y 8	11	Homosexualidad	Rosas Rojas: Cineforum	15.1.21	2,7 y 8
	12	Roles de género	Billy Elliot: Cineforum	15.1.20	6,7 y 8	12	Homosexualidad	Rosas Rojas: Cineforum	15.1.21	
	13	Roles de género	Billy Elliot: Cinefórum	15.1.20	6,7 y 8	13	Todos	¿De que manera te quiero?	15.1.18	2 y 7
	14	Todos	¿Qué te ha aportado la Diáspora?	15.1.26	7	14	Todos	¿Qué te ha aportado la Diáspora?	15.1.26	7
actividad final común	15	Todos	Exposición de material elaborado durante el programa Diáspora							

Anexo 16.2: Planificación Bachillerato

	Bachillerato									
	1º Bachillerato					**2º Bachillerato**				
	sesión	***bloque temático***	***actividad***	***nº de anexo***	***objetivos***	***sesión***	***bloque temático***	***actividad***	***nº de anexo***	***objetivos***
primer trimestre	1	Todos	¿Qué te puede aportar la Diáspora?	15.1.1	7	1	Todos	¿Qué te puede aportar la Diáspora?	15.1.1	7
	2	Roles de género	3MSC: Cineforum	15.1.2	2,3 y 4	2	Roles de género	3MSC: Cineforum	15.1.2	2,3 y 4
	3	Todos	No puedes entrar	15.1.2	4 y 8	3	Todos	¿Y tú que ves?	15.1.2	6, 7 y 8

	4	Todos	Frases populares vs frases incompletas	15.1.4	2,3,6,7 y 8	4	Todos	Frases populares vs frases incompletas	15.1.4	2,3,6,7 y 8
actividad inicial común	5	Todos	Fotografías de una educación inclusiva							
segundo trimestre	6	Todos	Leyendas urbanas y derechos humanos	15.1.5	3 y 4	6		Leyendas urbanas y derechos humanos	15.1.5	3 y 4
	7	Todos	¿Qué son las violencias de género?	15.1.6	6	7		¿Qué son las violencias de género?	15.1.6	6
	8	Roles de género	La historia de las mujeres	15.1.8	3,7 y 8	8		La historia de las mujeres	15.1.8	3,7 y 8
	9	Homo	La historia del colectivo LGBT	15.1.9	3 y 8	9		La historia del colectivo LGBT	15.1.9	3 y 8
actividad intermedia común	10	Todos	Olimpiadas transgénero: fomentando todas las habilidades							
tercer trimestre	11	Todos	El trivial del género	15.1.11		11	Homo	Teatreando el género	15.1.15	2, 7 y 8
	12	Homoparentalidad	Los chicos estan bien: Cineforum	15.1.22	2,7 y 8	12	Todos	El trivial del género	15.1.11	3 y 8
	13	Homoparentalidad	Los chicos estan bien: Cineforum	15.1.22	2,7 y 8	13	Todos	¿Qué te ha aportado la Diáspora?	15.1.26	7
	14	Todos	¿Qué te ha aportado la Diáspora?	15.1.26	7	14	Selectividad			
actividad final común	15	Todos	Exposición de material elaborado durante el programa Diáspora y narrativas digitales							

Anexo 16.3: Planificación profesorado

	Profesorado				
	sesión	***bloque temático***	***actividad***	***nº de anexo***	***objetivos***
primer trimestre	1	Todos	*Violencias de género*	15.2.1	3,4,7 y 8
	2	Roles de género	*El movimiento feminista y las nuevas masculinidades*	15.2.2	3,4,7 y 8
segundo trimestre	3	Homosexualidad y homoparentalidad	*La historia del colectivo LGBT*	15.2.3	3,4,7 y 8
	4	Roles de género	*Nuevos modelos de familia: la homoparentalidad*	15.2.4	3,4,7 y 8
tercer trimestre	5	Todos	*Incluir la perspectiva de género en la docencia*	15.2.5	3,4,7 y 8
	6	Todos	*Buenas prácticas*	15.2.6	3,4,7 y 8

Obra bajo licencia Creative Commons: