



Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros

Strategies to educate in and for equality: coeducation in the schools

Carmen Ruiz Repullo

Recibido: 25/05/2017
Aceptado: 24/11/2017

RESUMEN

Este artículo analiza la coeducación como modelo pedagógico que incorpora la igualdad como eje transversal, y que de manera implícita y explícita, previene las violencias que tienen como raíz el machismo, nos referimos en concreto a las violencias de género y la LGBTIfobia. Un sistema educativo que en vez de fomentar un análisis crítico, reproduzca la socialización diferencial y desigual de género, no actúa activamente contra estas desigualdades. Frente al modelo androcéntrico y heteronormativo existente, la coeducación como pedagogía del aula, debe contemplar la igualdad entre los géneros pero atendiendo a la diversidad sexual y de género existente en los centros. Coeducar es construir un mundo mejor basado en la igualdad, la diversidad y el respeto, construir un mundo donde las violencias machistas no tengan cabida.

Palabras clave: alumnado; profesorado; coeducación; violencia de género; lgbtifobias.

ABSTRACT

This paper analyze Co-education as a pedagogic model which incorporate Equality as a transverse axis. In an explicit and implicit way, Co-education prevent chauvinist violences, such as gender-based violence and LGBTI-phobia. An education system that, instead of encourage to critical analyses, it reproduces a differential and inequality socialization of genders and it does not act against said inequalities. Opposite to the androcentric and hegemonic existing model, Co-education as a pedagogy regards equality between genders as well as affective-sexual and gender diversity in educational institutions. Co-educating is to create a better world based in equality, diversity and respect, to construct a world in which chauvinist violence do not exist.

Keywords: students, faculty, co-education, gender-based violence, LGBTI-phobia

Carmen Ruiz Repullo. Doctora en Sociología por la Universidad Pablo de Olavide y especialista en Prevención de Violencia de Género en jóvenes (Granada, España). Correo electrónico: carmenruizrepullo@gmail.com

Cómo citar este artículo: Ruíz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 166-191. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>

1. INTRODUCCIÓN

Afirmar que tenemos un sistema educativo androcéntrico y, por tanto sexista, no es una afirmación que deba sorprendernos. Lo primero, porque no hace tantos años que en nuestro país se establecía la escuela mixta como modelo educativo frente a la escuela segregada¹, que estimaba unos aprendizajes específicos, en función del género, para mujeres y hombres. Al implantarse la escuela mixta, los aprendizajes que se establecieron no fueron igualitarios, sino que siguieron siendo los que tenía la escuela masculina (Subirats y Brullet, 1988; Moreno, 1986), es decir, las chicas llegaban a un “*espacio ajeno*” y tenían que asimilarlo, en cambio, para los chicos, el espacio seguía siendo el suyo, un “*espacio propio*”. Lo segundo, porque la escuela no se desarrolla al margen de la sociedad en la que se inscribe, y vivimos en una sociedad que sigue siendo sexista, basta ver los datos de violencia de género y discriminación salarial, entre otros, para comprobarlo. Pero pese a esta afirmación, si preguntáramos en un aula de 5º de primaria si la educación que reciben es androcéntrica, la respuesta que recibiríamos del alumnado, después de aclarar el concepto, sería mayoritariamente negativa, no perciben el sexismo ni el androcentrismo en la escuela. Pero si la misma pregunta la realizáramos en una sala de profesorado o en un claustro, puede que sus respuestas no distaran mucho de las del alumnado, la mayoría negaría el androcentrismo y afirmaría que en sus clases educan por igual a chicas y chicos. Unas respuestas que no harían sino mostrar la invisibilidad del androcentrismo y el sexismo en la escuela, representando la primera dificultad para abordarlo y erradicarlo: reconocerlo.

El androcentrismo consiste en colocar al hombre como centro del mundo, como medida de todas las cosas, como principal protagonista del conocimiento, la ciencia, la historia, la política, etc. (Moreno, 1986). De esta manera, un modelo educativo androcéntrico es aquel que invisibiliza, oculta y niega el papel y la contribución de las mujeres en todos estos ámbitos, generalmente argumentando su inexistencia en los mismos. Pero la contribución de las mujeres a través de las distintas disciplinas y a lo largo de la historia es un

1 En 1970 se aprobaba en España la Ley General de Educación que establecía la idea de no discriminación en el sistema educativo y que fue un avance hacia la escuela mixta aunque no se establecería de tal forma en dicha ley.

hecho evidente y especialmente analizado por el feminismo académico (Flecha, 2004; Ballarín, 2001; Blanco, 2008; López, 2014, entre otras). De hecho, una de las principales tareas de los Estudios de las Mujeres, de Género y Feministas, ha sido la recuperación de la historia, la reescritura de una historia que el androcentrismo se había encargado de invisibilizar. Estos trabajos de historiografía feminista desvelan lo que falta en la construcción del conocimiento, la aportación de las mujeres, el claro sesgo de género que la educación reproduce. Trabajos como los de Blanco (2008) o López (2014) dan muestra de ello. Por ejemplo, la investigación de López (2014), sobre la presencia y aparición de las mujeres en los libros de texto de la ESO, desveló que la presencia de estas en estos libros se situaba en el 12,8% en relación a los hombres, mientras que sus apariciones lo hacían en un 7,5%. También, otro resultado interesante de este estudio, es que la escasa presencia de mujeres en los textos de secundaria va disminuyendo en la medida en que se va avanzado de curso, es decir, en 1º de ESO las mujeres son más visibles que en 4º de ESO, como si a mayor grado de conocimiento por parte del alumnado, menor importancia tuvieran las aportaciones de las mujeres.

Por su parte, el sexismo en la educación tiene que ver con las actitudes, los valores y los comportamientos que otorgamos a chicas y chicos en función del género. Se trata del conjunto de estereotipos que, teniendo en cuenta las diferencias de sexo, crea desigualdades de género, como si de cuestiones biológicas se tratara. Como tal, el análisis del sexismo en la educación comienza a realizarse en España en los años 80. Trabajos como los de Garreta y Careaga (1985), Subirats y Tomé (2007), Urruzola (1995), y Moreno (1986), entre otras, desvelan la existencia de un sistema educativo sexista y androcéntrico que anda lejos de denominarse coeducativo o igualitario. Pero este sexismo no es tan evidente como antes, por lo que debemos analizarlo con *gafas de género* actualizadas. Como sostiene Subirats (2016), actualmente no podemos hablar de la existencia de una discriminación de género explícita que provoque que las chicas tengan un peor nivel educativo o que les prohíba estudiar en la universidad el grado que deseen. Estamos ante un sistema educativo sesgado en relación al género, en una escuela que no educa por igual a chicas y chicos, lo que sí influye de manera negativa en la vida de las mujeres. Un sistema educativo que no nos nombra, que no nos muestra a mujeres referentes, y por

tanto, las invisibiliza, es en definitiva, un modelo educativo androcéntrico, o lo que la autora define con acertado criterio, un modelo de *“aprendizaje de la subordinación”* (2016, p. 29), que nos muestra quienes somos las mujeres, según sus criterios sexistas, y qué podemos ser o llegar a ser.

Para hacer frente a este androcentrismo y sexismo, la escuela debe caminar hacia una pedagogía coeducadora (Urruzola, 1995), entendida como aquella que no solo educa en igualdad a chicas y chicos, sino que incorpora el principio de diversidad como eje transversal. Una diversidad en cuanto al sexo, género, clase social, raza, religión, diversidad funcional, opción sexual, entre otras, que debe entenderse como equiparadora de derechos y no como segregadora de diferencias y homogeneizadora (Venegas, 2015). Se trata de una transformación educativa en profundidad pues no solo tiene que ver con incorporar las aportaciones de mujeres y hombres por igual, *“su objetivo debería ser cuestionar, repensar, reflexionar y buscar nuevas formas de interpretar el mundo de una manera igualitaria, justa y equitativa”* (Ruiz y Moreno, 2016). Sin embargo, hemos de aclarar que este gran reto no es únicamente tarea del sistema educativo, en la medida en que la sociedad va transformándose y erradicando el sexismo, la escuela también lo hará, y viceversa. Es una tarea de todas y de todos.

2. LA COEDUCACIÓN COMO MODELO PREVENTIVO DE LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO

2.1. La socialización del sexismo

El sistema educativo reglado no puede entenderse únicamente como un espacio destinado a la adquisición de conocimientos, sino que hoy día debe analizarse también como un importante agente de socialización, y por tanto, como sostiene Santos Guerra (2015), de transmisión de los valores y pautas culturales. Pero, ¿qué valores reproduce la escuela?, ¿la escuela debe entenderse como agente de reproducción social o como agente de transformación social? Como analiza este autor, una cosa es educar, que sería añadir componentes críticos para generar una actitud inteligente y analítica en el alumnado, y otra socializar miméticamente, que se entendería como el proceso de asimilación de las pautas culturales vigentes en nuestra sociedad. En base a esta distinción, una escuela

que socializa en las pautas sexistas y reproduce el androcentrismo, no educa en la igualdad ni aporta los criterios necesarios para analizar la desigualdad. Pero analicemos más detenidamente el proceso de socialización.

A grandes rasgos, podemos entender el proceso de socialización como aquél por el que atravesamos las personas para convertirnos en miembros de una sociedad (Berger y Luckmann, 1991), pero esta socialización no es igual para unas que para otros. De acuerdo con la teoría de la socialización diferencial de género, niños y niñas, en su proceso de iniciación a la vida social y cultural, y a partir de la influencia de los agentes de socialización (familia, escuela, medios de comunicación y grupo de iguales), adquieren una identidad diferenciada que conlleva, entre otros aspectos, actitudes, códigos y normas de conducta asignadas a cada género (Simón, 2010; Ferrer y Bosch, 2013). Para ver un ejemplo de ello basta con irnos al Diccionario de la Real Academia Española y leer que sexo fuerte es el conjunto de los hombres, y sexo débil el conjunto de las mujeres². Sin embargo, *“aunque la socialización es un proceso que dura toda la vida y hace interiorizar los valores y normas de la cultura que toca vivir, no determina las conductas porque, a pesar de todo, el sujeto siempre tiene la última palabra”* (Gómez, 2004, p. 18). Y es aquí donde discrepamos con el concepto de socialización entendido como destino que no se puede subvertir, puesto que vemos algunas de sus limitaciones y, por ello, nos inclinamos más por analizar las grietas de esta socialización determinista.

En este sentido, Connell (1987) hace una crítica a la teoría de la socialización de Berger y Luckmann (1991) aludiendo a la ceguera de la misma para dar cuenta de la resistencia al poder que pueden tomar las personas en este proceso. Es decir, las personas no somos pasivas en el proceso de socialización, sino que tenemos capacidad de agencia, capacidad de transformación, existe una socialización que da continuidad al poder hegemónico, pero también existe una socialización para el cambio. Para este autor, los *regímenes de género*³ no están exentos de crisis, muy al contrario, la crisis es algo que siempre está presente en los distintos niveles de la estructura social. En la medida en que las posturas

2 Disponible en <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=XlApmpe> (Última consulta: 22 de mayo de 2017).

3 Para Connell (1987), las relaciones de género están insertas en las distintas instituciones, entre las que se encuentra la familia, el estado, la escuela o la economía, pero también el grupo de iguales, las relaciones afectivas. A cada una de estas estructuras las denomina *“regímenes de género”*.

contra-hegemónicas se mueven, las posiciones hegemónicas⁴ tienden a reciclarse para no perder el poder, en relación a lo que estamos tratando, en la medida en que avanzamos en igualdad, el sistema patriarcal se repiensa para frenar el avance (Lorente, 2009).

Un enfoque estático de la socialización sería aquel que entiende que el aprendizaje de las primeras etapas de la vida contiene todo lo necesario para el desarrollo posterior de la persona. Sin embargo, una visión desde un punto de vista dinámico y procesual entendería la socialización como un proceso que sirve de base o no para diseñar nuevas estructuras, identidades y relaciones sociales entre mujeres y hombres. Una socialización entendida como algo inmóvil nos conduciría a la aceptación de los *regímenes de género* (Connell, 1987) sin posibilidad de resistencia; en cambio, entendida ésta como algo movible, dinámico, nos permite construir nuevas socializaciones desde una oposición frente al poder hegemónico, tanto para mujeres como para hombres, pero siempre de manera relacional y sin perder de vista que la posición de partida no es la misma si tenemos en cuenta el género, así como otras categorías de análisis como clase social, raza u opción sexual, entre otras (Del Valle, 2002).

En lo que se refiere a la socialización de género, la producción de estereotipos en cuanto a lo femenino y lo masculino, en cuanto a mujeres y hombres, son utilizados en multitud de ocasiones para crear categorías culturales presentadas como algo derivado de lo biológico (Amurrio *et al.*, 2012; Colás y Villaciervos, 2007), produciendo una especie de guiones preestablecidos de lo que significa ser hombre y mujer, lo que Mogrovejo⁵ denomina “*la camisa de fuerza del género*”. De esta manera se construye el género, por oposición: las mujeres son todo aquello que no son los hombres. Los estereotipos masculinos se construyen devaluando los femeninos (Osborne, 2009), por ello, “*detectarlos, descifrar sus significados, desvincularlos de la obligatoriedad de los roles, y mostrar la sutilidad de los vínculos dentro del contexto en el que surgen y la ideología que los sustenta, es propio*

4 Por *hegemónico* entendemos “...un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes. En la práctica la hegemonía jamás puede ser individual. Sus estructuras internas son sumamente complejas y lo que es sumamente importante es que no se da de un modo pasivo como una forma de dominación. Debe ser continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones” (Del Valle *et al.*, 2002: 33).

5 Disponible en <http://normamogrovejo.blogspot.com.es/2013/01/la-feminineidad-construccion-perversa.html> (Última consulta: 20 de abril de 2017).

de las nuevas socializaciones" (Del Valle, 2002, p. 39). Deconstruir los estereotipos de género es imprescindible si queremos diseñar nuevas socializaciones igualitarias que quiebren la idea del género como destino, la posibilidad de nuevos modelos de feminidad y masculinidad pasa, indudablemente, por cuestionar los mandatos culturales hegemónicos.

En relación con lo que estamos señalando, cabría destacar el trabajo de Venegas (2013)⁶, que insiste en la necesidad de replantear el concepto de socialización, ya que éste no es suficiente en la formación de la personalidad. Las personas conforman su individualidad no solo a través del proceso de socialización, no son meramente pasivas, sino que el proceso de subjetivación también está presente, especialmente a partir de la adolescencia. Este proceso de subjetivación se puede entender como aquél en el que las personas se distancian del proceso de socialización y se constituyen como personas activas. Por tanto, partimos de que el alumnado no es únicamente un producto de la socialización, aunque sí está muy permeado por ella a través de algunos agentes socializadores, como la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación. Todos estos agentes, a través de diversas herramientas (cuentos, juegos, juguetes, dibujos, etc.), muestran, de una u otra manera, pautas de comportamiento y formas de entender las relaciones entre chicas y chicos.

La socialización diferenciada y desigual desde la infancia lleva implícita una "esencialización" de lo que significa ser niña y niño. Así, a los niños se les tiende a asociar con el poder, la racionalidad, la fuerza, mientras que a las chicas se las relaciona con la pasividad, la dependencia, el afecto y el cuidado (Ferrer y Bosch, 2013). Según ambas autoras, una de las claves de este proceso de socialización diferencial y desigual de género "radica en la congruencia de los mensajes emitidos por los diferentes agentes socializadores. Así, esos mensajes repetidos una y otra vez llegan en muchos casos a ser interiorizados por la persona, que 'los hace suyos' y acaba pensando y comportándose en consecuencia" (*Ibidem*: 107). Con estas premisas preestablecidas en la sociedad, los agentes socializadores marcan pautas y modelos que tienden a afianzar la desigualdad basada en la identificación con uno u otro género.

⁶ Esta autora parte de la obra de Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Si nos centramos en el primer agente, la familia, observamos cómo las pautas educativas siguen, en su mayoría, muy relacionadas con roles y estereotipos sexistas en los que mujeres y hombres siguen ocupando espacios de manera desigual. En este sentido, niñas y niños, a través de modelos, normas y pautas, van conformando lo que significa ser mujer y ser hombre dentro de los idearios socialmente “*aceptados y desarrollados*” en su entorno (Ferrer y Bosch, 2013). Así, podemos afirmar que las familias en las que los roles de género se hayan cuestionado y deconstruido educarán siguiendo pautas más igualitarias que aquellas otras en las que se sigan reproduciendo patrones marcadamente sexistas.

Por su parte, la escuela se convierte en un agente de socialización igualmente decisivo en la formación de identidades de género (Rodríguez y Peña, 2005), tanto dentro del currículum manifiesto, entendido como el conjunto de “*contenidos que se transmiten al alumnado según la legislación educativa*” (López, 2007, p. 633), como dentro del currículum oculto, entendido como aquel que “*discurre paralelo al anterior, conformado por normas y valores implícitos que no son cuestionados por lo que es muy difícil su cambio*” (Ibídem, p. 634). El currículum explícito, además de mostrar una mirada androcéntrica del conocimiento, negando las aportaciones de muchas mujeres en distintas disciplinas, invisibiliza a las mujeres con la utilización de un lenguaje sexista que no las nombra, no las reconoce (Bengoechea, 1996; López, 2007). Por su parte, el currículum oculto no se limita solo al ámbito educativo y los conocimientos que en el se adquieren, sino que tiene que ver con las relaciones, la ocupación de espacios, las expectativas generadas al alumnado. Pero ambos currículos no actúan solos, en muchas ocasiones se sirven de herramientas que fomentan un aprendizaje de roles y estereotipos sexistas, como por ejemplo los cuentos infantiles, relatos breves que tienen la finalidad de mostrar historias a la persona lectora, pero que a su vez son instrumentos de socialización, ya que muestran modelos de identificación y configuración de las identidades femeninas y masculinas, así como estilos de relación entre las y los personajes (Castaño, 2013). En este sentido, cabe plantearnos: si los cuentos nos transmiten pautas y modelos a seguir, ¿cómo es posible que en el siglo XXI sigamos

leyendo aún cuentos del XIX? Y más aún: ¿cómo es posible que, en estos tiempos, sigamos leyendo nuevas historias basadas en roles de género de otro siglo? La mayoría de los cuentos que se siguen leyendo y narrando en las escuelas han modificado sus diseños, sus ilustraciones, e incluso sus historias, pero los valores, las pautas y los modelos siguen siendo los de antes: mujer princesa, guapa, cuidadosa y sumisa que espera a hombre príncipe, guapo, fuerte y guerrero (*Ibídem*).

De la misma manera que ocurre con el resto de instituciones, la escuela se configura como un *régimen de género* reproduciendo parte de las disposiciones culturales del resto de instituciones (Connell, 1987). En este sentido, el autor señala cuatro tipos de relaciones basadas en la dominación y el control sobre los recursos en la escuela:

- 1) Relaciones de poder. Se dan tanto a nivel de alumnado, por ejemplo con la ocupación de los patios para el fútbol, entendido como deporte tradicionalmente masculino (Subirats y Brullet, 1999), como a nivel de profesorado, con pautas que asocian masculinidad con autoridad o puestos de responsabilidad. En relación a esta última idea, basta con analizar los datos sobre la distribución por sexo del sistema educativo en Andalucía⁷, donde por ejemplo, la dirección de los centros educativos, teniendo en cuenta las distintas etapas y tipologías, están mayoritariamente en manos de hombres, al igual que la inspección educativa, donde cerca del 90% de las jefaturas de inspección son ostentadas por hombres.
- 2) División del trabajo. En este sentido, también se pueden reflejar dos ejemplos, uno en relación a la especialización profesional del profesorado, que podemos comprobar con la concentración de gran parte de las docentes en etapas como infantil o primaria⁸, y otro en relación al

⁷ Por ejemplo, el cuento *La princesa y el guisante*, escrito por Hans Christian Andersen en 1835.

⁸ Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/estudio_evaluacion_i_plan_igualdad.pdf (Última consulta: 12 de mayo de 2017).

⁹ Estos datos se reflejan en documentos como el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Junta de Andalucía. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/47f2db05-7777-488b-90b9-f35e30850766> (Última consulta: 12 de mayo de 2017).

alumnado, donde sus opciones en cuanto a trayectorias educativas andan lejos de ser igualitarias, lo que después conduce a que las chicas sigan siendo una minoría en los grados de ingeniería y arquitectura¹⁰, lo que podría tener, entre otras, su explicación en la falta de mujeres referentes en estas materias que encuentran en la escuela.

- 3) Pautas emocionales. Se refiere a las reglas de los sentimientos que también operan en la escuela, en cómo designamos al profesorado y qué tipo de relaciones establecemos según el género, es decir, si vemos a los docentes como modelos de autoridad y a las docentes como modelos de cuidado.
- 4) Simbolización. Las escuelas importan gran cantidad de símbolos de la cultura basados en el género, como, por ejemplo, los uniformes. Pero también (re)produce esta simbología a través del androcentrismo en las distintas áreas del conocimiento.

A través de este tipo de relaciones, la escuela, como *régimen de género*, crea definiciones institucionales de la feminidad y la masculinidad. El alumnado participa de estas definiciones por el mero hecho de vivir dentro de sus estructuras, aunque su participación en estas relaciones es relativa, ya que puede aceptarlas, rechazarlas o modificarlas (Connell, 1987). En base a esta idea, nos encontramos de nuevo con un concepto de socialización que presenta grietas para subvertir el poder, que no se define como mero destino.

El tercero de los agentes de socialización, los medios de comunicación, se configuran como un importante tentáculo del patriarcado afianzando y actualizando su hegemonía, mostrando imágenes e interpretaciones de la feminidad y la masculinidad desde un punto de vista hegemónico y patriarcal (Connell, 1998). Las imágenes de mujeres y hombres en los medios no solo reproducen desigualdad en cuanto a la presencia de unos en detrimento de otras, sino que siguen mostrando unos roles y estereotipos que fomentan la subordinación femenina (Locertales, 2008). Por otra parte, la imagen de la

¹⁰ Disponible en http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario15/anu15_03educa.pdf (Última consulta: 8 de mayo de 2017).

feminidad dentro de los medios sigue estando muy centrada en la sexualidad, las mujeres son (re)presentadas por y para una mirada masculina, cosificadas, como sostiene Menéndez (2015): “no es nuevo afirmar que el atractivo es rentable” (p. 48). Esta hipersexualización de la feminidad está llegando a permear en las niñas, que son presentadas por los medios como “objetos de deseo”¹¹.

Por último, el grupo de iguales, como grupo de referencia, se convierte en un agente de socialización que incorpora lo aprendido por el resto de agentes para afianzarlo en el grupo. De esta manera, los chicos deben demostrar su “masculinidad”, basada principalmente en el éxito y la competición, para ser validada por el grupo, especialmente por el resto de chicos, mientras que las chicas deben manifestar su “feminidad” a través, entre otras cualidades, del afecto y la empatía (Ruiz, 2014). Llevándolo al campo de las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia, dentro del grupo de iguales se establecen pautas y modelos de relación que pueden contribuir a afianzar o derribar los estereotipos de género que estamos analizando. Un ejemplo de ello lo encontramos en lo que Duque (2006) denomina *transgredir la norma*: cuando una chica realiza acciones que no “se relacionan o son propias de su género”, como tener relaciones con distintos chicos, es recriminada e insultada por el resto. En cambio, si esta misma actuación la realiza un chico es bien aceptado por el grupo e incluso está valorado positivamente.

Teniendo en cuenta la desigual socialización de género transmitida por estos agentes, el camino hacia una escuela coeducativa pasa necesariamente por entender la socialización, no como agente de transmisión mimética de valores y pautas sexistas, sino como agente de transformación social. Para alcanzarla, es necesario que el sistema educativo trabaje en la consecución de este objetivo: educar en y para la igualdad desde la diversidad, o lo que es lo mismo, socializar para transformar. Así pues, entendemos que la escuela debe llevar a cabo un proceso de socialización transformadora, debe empoderarse en su capacidad de cambio social. Contar con un profesorado formado, capacitado en igualdad y, sobre todo, que se sienta capaz de transformar la desigualdad social

11 Toda esta argumentación puede verse a través del documental *Miss Escaparate*, sobre el sexismo de los medios de comunicación en Estados Unidos. Disponible en <http://www.rtve.es/alcanta/videos/documentos-tv/documentos-tv-miss-escaparate/1714695/> (Última consulta: 3 de marzo de 2017).

en igualdad real, es una utopía que no debemos desaprovechar (Fumero *et al*, 2016).

2.2. La escuela como agente de prevención y detección de las violencias de género

De manera general, podemos entender las violencias de género como aquellas formas de violencia contra las mujeres, por el hecho de serlo, que vienen derivadas por las desigualdades de poder en relación a los hombres, y que se configuran dentro de un sistema patriarcal que sigue actualmente otorgando desiguales posiciones a unas y otros en base al género (Osborne, 2009). Siguiendo la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género¹², esta forma de violencia únicamente como aquella que ocurre del hombre a la mujer dentro de una relación de “afectividad”, negando así otras formas de violencia que sufren las mujeres por el hecho de serlo, como la mutilación genital femenina, la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual, los matrimonios forzados, el acoso sexual y por razón de sexo, etc.

Centrándonos solo en aquella definida por ley, y teniendo en cuenta a la población más joven, los últimos datos que tenemos, así como los estudios realizados, muestran un contexto que dista mucho de estar libre de violencias de género. Según las últimas cifras del INE¹³, *Estadísticas de Violencia Doméstica y Violencia de Género en 2015*, los casos de violencia de género en menores desde el año 2011 han ido aumentando, aunque como vemos en la siguiente tabla, en relación a 2014 han disminuido. Sin embargo, y pese a estos preocupantes datos, debemos tener en cuenta que se trata de mujeres menores de edad que cuentan con medidas cautelares por violencia de género, que no son todas aquellas que han denunciado ni mucho menos todas las que sufren violencia de género por quien es o era su pareja o con el que tenía una relación esporádica (Ruiz, 2017).

12 Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf> (Última consulta: 12 de marzo de 2017).

13 Disponible en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p468&file=inebase> (Última consulta: 20 febrero de 2017).

Tabla 1. Víctimas de violencia de género menores de edad con orden de protección u otras medidas cautelares en España (2011-2015)

ESPAÑA					
	2011	2012	2013	2014	2015
MENORES DE 18 AÑOS	431	419	499	576	508

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE

Ante estas cifras cabría plantearse la siguiente pregunta: ¿qué podemos hacer para prevenir esta violencia de género? La respuesta es bien clara y conocida por todas y todos: PREVENIR. Es absolutamente necesario educar en la prevención de la violencia de género desde la infancia, socializarnos en un modelo de comportamientos, actitudes y relaciones más igualitarias. Pero ¿qué grado de transformación tiene la socialización preventiva en los centros educativos? Díaz-Aguado y Carvajal en su estudio de 2011, *Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia*, constataron que aquel alumnado de secundaria que había recibido talleres sobre prevención de violencia de género tenía menos riesgo de ejercer o sufrir esa violencia en un futuro. Prevenir la violencia de género pasa necesariamente por sensibilizar y formar a toda la comunidad educativa, trabajar por una adolescencia educada en y para la igualdad debe ser una prioridad desde todas las administraciones, especialmente la educativa.

La escuela, como se ha argumentado, no es solo un espacio para adquirir conocimientos, los centros educativos se convierten en espacios clave para la sensibilización y la detección de la violencia de género (Díaz-Aguado, 2009; Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Díaz-Aguado, 2013). La adolescencia, al menos hasta los dieciséis años, tiene una educación obligatoria y, por tanto, pasa por el sistema educativo, de ahí que sea éste un espacio idóneo para sensibilizar y formar sobre este problema. En este sentido, el papel que pueden tener los centros educativos en esta materia puede englobarse en dos ámbitos importantes. El primero de ellos se basa en la prevención, en la educación en y para la igualdad, a través de las distintas asignaturas y actuaciones internas del centros, bien a través de acciones externas como talleres, programas, etc. El segundo tiene que ver con su papel en la detección de la violencia de género y

en su posicionamiento y actuación al respecto.

Teniendo en cuenta los resultados del estudio *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes* (Ruiz, 2016), el papel que los centros educativos llevan a cabo en la detección de la violencia de género puede centrarse en tres posturas diferenciadas:

1. Centros educativos que detectan pero niegan: nos referimos a los centros que no ven o no quieren ver lo que está pasando, bien por falta de formación en el problema o bien porque lo consideran una cuestión privada y no quieren intervenir. Estos son los menos, es decir, cada vez hay más conciencia y menos ceguera de género.
2. Centros educativos que detectan y apoyan: podrían definirse como aquellos centros donde parte del profesorado conoce la relación de violencia que está sufriendo la chica, pero la postura que toman se basa en animar a la chica a dejar la relación, no haciendo un seguimiento e intervención, debido fundamentalmente a la falta de formación.
3. Centros educativos que detectan e intervienen: son aquéllos en los que sí existe una implicación activa por parte del profesorado, sobre todo de aquél que está sensibilizado y que actúa a favor de acabar con la situación de violencia que sufre la chica, básicamente avisando o haciendo partícipe a la familia de esta situación y estando pendiente del bienestar de la alumna. Suelen estar representados por docentes con los que el alumnado suele tener complicidad. Éstos cada vez son más numerosos, aunque no son la generalidad de los centros.

En definitiva, tanto la prevención como la detección de la violencia de género, forman parte fundamental de los objetivos y retos de una escuela coeducativa.

3. NO HAY IGUALDAD SIN DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y DE GÉNERO

Al igual que ocurre con las desigualdades y las violencias de género que tienen

lugar en los centros educativos, no sería posible hablar de una escuela coeducativa cuando aún existe alumnado, profesorado y/o familias habitando en armarios por miedo a expresar cómo se definen y cuál es su orientación sexual.

Aunque en nuestro país, los avances legislativos en materia de diversidad afectivo-sexual y de género han sido fundamentales para equiparar derechos y modificar algunas discriminaciones, la realidad es que la diversidad en este ámbito, al igual que ocurre con la igualdad entre mujeres y hombres, no se alcanza únicamente mediante leyes y protocolos, hace falta transformar los valores, actitudes, percepciones, en definitiva hablamos de educación (COGAM, 2016), o mejor coeducación en su sentido más amplio.

3.1. Rompiendo binarismos sexuales y de género

Vivir en una sociedad en la que sexo, género y deseo se estructuran bajo un modelo binario y heteropatriarcal (hembra/macho; femenina/masculino; heterosexual/homosexual), dificulta e invisibiliza la posibilidad de reconocer la diversidad sexual y de género existente. Nacer con unos genitales determinados sigue conduciendo a que nos socialicen en función de lo que se espera que seamos a partir de los mismos, es decir, si nacemos con una vulva nos socializarán como mujeres y se presupondrá que somos heterosexuales, y si nacemos con un pene nos socializarán como hombres y también se presupondrá que somos heterosexuales. O más aún, si los genitales externos no se reconocieran claramente o la persona presentara características de ambos sexos, se intentaría optar por una de las opciones establecidas, macho o hembra (Fausto-Sterling, 2006).

Bajo estas premisas del pensamiento binario, los cuerpos inician su destino hacia dos polos excluyentes y contrapuestos, que dejan la diversidad sexual y de género con escasa escapatoria. El género, como construcción cultural y social a partir de un sexo determinado, comienza a sustentarse sobre dos ejes principales: por una parte, *la dicotomía sexual* que produce una homogeneización de dos sexos excluyentes, hombre y mujer y, por otra parte, *la dicotomía de género*, asentada en el reconocimiento de dos formas de ser a partir del dualismo

sexual anterior: masculino y femenino (Casado, 2003). Esta distinción según el aspecto físico de nuestros genitales externos, es la base para que las expectativas en lo que respecta a comportamientos y actitudes para mujeres y hombres estén bien diferenciadas dentro de un sistema binario sexo-género que tiene perfectamente delineados sus propios códigos o estereotipos. Así, podríamos afirmar que el sexo vendría a designar *“las características biofisiológicas de los individuos que son marcadas culturalmente para definir lo que es un hombre y una mujer”* (Moreno y Pichardo, 2006: 146) y, a partir de ahí, los comportamientos, las actitudes, las conductas y la imagen que conformarán y describirán a unos y otras.

Pero actualmente, el orden patriarcal de la sexualidad y del género, así como la construcción binaria de los cuerpos, están más que en duda. Ser mujer, femenina, tener vulva y ser heterosexual no representa la diversidad existente. El concepto de diversidad sexual y de género, está teniendo gran protagonismo en los estudios referidos a la sexualidad. Vendrell (2009) mantiene que es necesario hablar de diversidad sexual para cuestionar el binomio unicidad/diversidad, permitiendo así desestabilizar el primero en pro de nuevas formas de reconocer la sexualidad, esto es, las creencias, valores, ideas, identidades, sexos, cuerpos... *“Lo que se trata de conseguir con ello [con el concepto de diversidad sexual] es que ya no quepa hablar de una correcta, normal, aceptable o natural, por oposición a otras que lo son menos o no lo son nada”* (Ibídem, p. 7). Al mismo tiempo, este autor hace especial hincapié en el error de encasillar la diversidad sexual como análoga de orientación sexual. Mientras que la diversidad sexual hace alusión a un amplio abanico de posibilidades de sexualidad, no centradas únicamente en el objeto de deseo, la segunda se refiere a identidades relacionadas concretamente con éste, con el objeto erótico (Ibídem).

Teniendo en cuenta lo anterior, la diversidad sexual y de género podemos encuadrarla en los siguientes conceptos (STEILAS, 2015; De Stéfano y Pichardo, 2016):

- **Identidad de género.** Sería la pertenencia e identificación que una persona siente, desde una edad temprana, hacia un sexo u otro, es decir,

hacia sentirse mujer u hombre. En este sentido, aquellas personas cuya identidad de género coincida con su sexo biológico asignado al nacer, son denominadas *cisgénero*, y aquellas otras cuya identidad de género no coincida con su sexo biológico asignado se denominan personas transexuales o transgénero. La diferencia entre los dos conceptos anteriores radica en que mientras que en el primero de los casos la persona desea llevar a cabo transformaciones corporales (hormonales y/o quirúrgicas), en el segundo llevan a cabo un tránsito de género y no de sexo.

- **Sexo biológico.** Hablamos del sexo asignado al nacer. En la mayoría de los casos encontramos pene/testículos o vagina/útero, pero hay ocasiones en que existen personas que presentan características de uno y otro sexo.
- **Expresión de género.** Tiene que ver con la socialización desigual de género y cómo la sociedad machista ha producido unos roles y estereotipos, excluyentes, para definir lo femenino y lo masculino. Sin embargo, detrás de estos roles y estereotipos se esconde una limitación en cuanto a cómo expresar nuestro género.
- **Orientación sexual.** Se trata de nuestra manera de sentir, de amar, de expresar nuestro deseo sexual. En este sentido encontramos un amplio abanico de orientaciones del deseo que van desde la heterosexualidad (atracción hacia personas de otro sexo), hasta la homosexualidad (atracción hacia personas del mismo sexo, en este caso encontramos lesbianas y gays), pasando por la bisexualidad (atracción hacia mujeres y hombres), la pansexualidad (atracción por personas independientemente de su sexo biológico y su identidad de género) o la demisexualidad (atracción por personas con las que previamente se ha establecido un vínculo emocional), entre otras.

Teniendo en cuenta estos cuatro aspectos de la diversidad sexual y de género, se hace cada vez más difícil definir y conceptualizar qué significa exactamente ser hombre y ser mujer en el mundo global en el que vivimos, mucho menos

establecer una orientación sexual como única existente, ya que la diversidad del ser humano es muy variada y variable, ya sea desde un punto de vista biológico como cultural, respectivamente. Así, si en una clase donde hubiese sensibilización y formación en diversidad sexual y de género, preguntásemos a nuestro alumnado por su identidad de género, sexo biológico, orientación del deseo y expresión de género, podríamos escuchar entre otras cosas: “soy mujer, lesbiana”, “soy hombre y gay”, “soy trans y heterosexual”, “soy hombre y asexual”, “soy mujer andrógina”, “soy intersexual y pansexual”, “soy trans y andrógina” o “soy intersexual y lesbiana”, etc. Sin embargo, si esta misma pregunta la realizamos en un aula donde no existiese este tipo de sensibilidad y formación, las respuestas serían diferentes, lo que no implica que el alumnado lo sea, es decir, que no existan personas bisexuales, andróginas, pansexuales, trans, tan solo recoge la represión y el miedo a reconocer esta diversidad.

3.2. Heteronormatividad y Lgbtifobia en las aulas

La creencia generalizada sobre la igualdad entre las distintas identidades sexuales y de género, al igual que ocurre con la falsa creencia de igualdad entre mujeres y hombres, no es más que un espejismo que invisibiliza la Lgbtifobia existente. Se trata pues de un pensamiento heteronormativo que institucionaliza las relaciones heterosexuales como norma y que sitúa al resto de identidades de género y orientaciones sexuales en el plano de lo “no normal”, de lo periférico. O entendida de manera más amplia, la heteronormatividad se entiende como “aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente –es decir, organizada como sexualidad- sino también que sea privilegiada” (Berlant y Warner, 2002, p. 230). En definitiva, la heteronormatividad que dicta el sistema heteropatriarcal por el que se rige nuestra sociedad, y que tan bien delimitado tiene su código de género, conduce a la discriminación e infravaloración de las identidades sexuales y de género disidentes. Es por ello que el sistema sexo-género hegemónico y su consiguiente “heterosexualidad obligatoria” (Rich, 1980) producen Lgbtifobia.

Prueba de que la heteronormatividad aún persiste y del daño que puede llegar a ocasionar al alumnado Lgbti son los resultados de un estudio llevado a cabo

por el Equipo de Educación de COGAM bajo el título *LGBTfobia en las aulas 2015*. Según dicho estudio, el 40% del alumnado de Secundaria cree que la orientación sexual distinta a la heterosexual puede cambiarse a base de esfuerzo; el 15% del alumnado considera que las personas LGBT no merecen los mismos derechos; el 30% siente desagrado ante dos personas del mismo sexo que se besan; y, como consecuencia lógica de todo ello, el 80% del alumnado LGBT aún no ha salido del armario en esas etapas. Por ello no es extraño el centro educativo en el que no se escuche la palabra “maricón” como un insulto, o tengamos algún caso de acoso escolar a alguna chica o chico por no cumplir los mandatos del heteropatriarcado, es decir, comportarse como una “verdadera mujer” o un “verdadero hombre”, en definitiva, seguir las reglas marcadas del sistema sexo-género.

El sistema heteropatriarcal en el que vivimos y su pensamiento heteronormativo, conducen y provocan diversas formas de violencia contra quienes no encajan en el esquema dualista. Tomando como referencia la definición de Homofobia de Pichardo, entendida como “la actitud hostil hacia la homosexualidad y las personas homosexuales” (2009, p. 19), la LGBTIfobia, como concepto más amplio, se entendería como el odio, rechazo o actitud hostil hacia lesbianas, gays, bisexuales, trans* (Platero, 2014) e intersexuales en particular, o hacia la diversidad sexual y de género en general (Fumero *et al*, 2016). Ésta puede llevarse a cabo de diversas formas que van desde el rechazo o la exclusión, hasta la agresión verbal o física (Pichardo *et al*, 2015). Sin embargo, no se manifiesta únicamente con agresiones u acciones violentas, la invisibilidad de la diversidad sexual y de género o la presunción de una orientación del deseo hacia personas de distinto sexo como norma, son también algunos ejemplos de LGBTIfobia (Platero y Gómez, 2007). Por ejemplo, si analizamos el currículum de las distintas etapas educativas, o bien el currículum oculto en cada una de ellas, detectaremos que la realidad LGBTI es invisible, es decir, a este alumnado no se le muestran referentes históricos ni actuales de identidades parecidas, y cuando comienzan a escuchar hablar de su orientación sexual o identidad de género es bajo la forma de insulto y estigma (COGAM, 2016).

El hecho de que admitamos mediante estudios y teorías que existen identidades

de género y orientaciones afectivo-sexuales distintas a las establecidas por la heteronormatividad y el hecho de que existan numerosas investigaciones que muestran que el ámbito educativo es el espacio donde las personas LGBTI sufren una mayor discriminación y estigmatización, especialmente grave por el hecho de que se trata, en la mayoría de los casos, de menores de edad (COGAM, 2013), debe comprometer al profesorado a tenerlo en consideración y a incluir dicha diversidad dentro del ámbito educativo. No hacerlo supondría incurrir en una falta de acuerdo con el artículo 1903 del Código Civil español, que habla de la “*Omisión del deber del cuidado*”. Este artículo implanta “*el deber del cuidado y vigilancia a quienes tienen a su cargo la custodia de otras personas que están bajo su dependencia; es decir, que el profesorado tiene la obligación de velar por la integridad física y psíquica de cuanto alumnado tenga a su cargo*” (Fumero, et al., 2016, p. 101).

Mirar hacia otro lado y permanecer en actitud pasiva nos hace cómplices de la violencia dentro del sistema educativo público de nuestro país. Y, tal y como señala Javier Cercas, “*la violencia escolar no puede sino ser el primer problema de la escuela, porque la violencia es el fracaso total de la educación, (...) porque donde triunfa la violencia no hay educación posible. (...)*” (Citado en COGAM, 2013: 4 y Pichardo, 2007, p. 3).

La LGBTIfobia en los centros educativos dificulta el desarrollo de la identidad del alumnado que se define o sitúa como LGBTI y deteriora el libre desarrollo de su personalidad, sometiéndolo así a la exclusión educativa y/o social. Esta LGBTIfobia puede trabajarse a nivel educativo de la misma manera en que luchamos contra la xenofobia, el racismo y el sexismo. Al fin y al cabo, estas fobias no son más que el miedo y el rechazo hacia la otredad, hacia lo diferente; por tanto, abrir las mentes hacia la diversidad es abrir las puertas de las aulas al mundo y crear una ciudadanía inclusiva y abierta a la riqueza humana. (Fumero, et al., 2016).

4. PROPUESTAS PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA COEDUCATIVA

Teniendo en cuenta lo que hemos reflejado anteriormente, una escuela que no coeduca, que no educa en y para la igualdad desde la diversidad, educa

consciente o inconscientemente en el sexismo y la LGBTIfobia. Por ello, y teniendo en cuenta lo planteado en este artículo, una escuela coeducativa (Ruiz y Moreno, 2016: 147) sería aquella que:

- 1) No cree en una educación neutral; es decir, si no se educa en la igualdad de manera consciente, se educa en la desigualdad de manera inconsciente.
- 2) Reconoce la existencia de distintas formas de sexismo que se reproducen en la escuela, e incluso el profesorado se reconoce como parte implicada de forma inconsciente en la reproducción de ese sexismo.
- 3) Tiene como objetivo principal eliminar la desigualdad y la jerarquización basada en el género.
- 4) Atiende a la diversidad, teniendo en cuenta no solo el sexo, sino la cultura, las creencias religiosas, la clase social, las opciones sexuales, etc.
- 5) Diseña nuevos modelos de organización en cuanto a los tiempos, los espacios y los recursos.
- 6) Prepara al alumnado no solo para su futuro laboral, sino también para el ámbito familiar y personal.
- 7) Incorpora la educación emocional como pilar fundamental para el desarrollo integral del alumnado.
- 8) Aborda los conflictos de manera constructiva y promueve relaciones de convivencia pacífica entre toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias).

Caminar hacia una pedagogía y escuela coeducativas, pasa primero por reconocer el modelo sexista, androcéntrico y lgbtifóbico que tenemos para posteriormente analizar cómo se (re)producen las violencias machistas en la escuela y, por último, aplicar medidas y actuaciones para convertir la escuela en

un dispositivo social de transformación social.

Una vez analizado brevemente el camino hacia una escuela coeducativa, no queda más tarea que ponerse a ello. La educación que urge en el siglo XXI es la educación en y para la igualdad desde la diversidad: la coeducación. Caminar hacia ella es un reto que no debemos ni podemos seguir posponiendo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Amurrio, M.; Larrinaga, A.; Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2012). *Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes*. XVII Congreso de Estudios Vascos: Gizarte aurrerapen iraukorrerako berrikuntza: Innovación para el progreso social sostenible. Donostia: Eusko Ikaskuntza, 227-248.
- Asencio, M. (2011). "Locas," Respect, and Masculinity: Gender Conformity in Migrant Puerto Rican Gay Masculinities. *Gender & Society*, 25, 3, 335-354. doi: <https://doi.org/10.1177/0891243211409214>
- Blanco García, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, nº 65, 11-22.
- Ballarín, P. (2001). *La Educación de las Mujeres en la España Contemporánea (Siglos XIX y XX)*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bengoechea, M. (1996). NOMBRA en femenino y en masculino: sugerencias para un uso no sexista del lenguaje en los medios de comunicación. En J. C. Garrido (coord.) *La lengua y los medios de comunicación* (pp. 267-281). Madrid: Actas del Congreso Internacional celebrado en la Universidad Complutense de Madrid.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berlant, L. y Warner, M. (2002). *Sexo en público*. En R. M. Mérida Jiménez (ed.), *Sexualidades transgresoras (Una antología de estudios queer)*. Barcelona: Icaria.
- Casado Aparicio, E. (2003). La emergencia del género y su resignificación en tiempos de lo post. *Foro interno*, 3, 41-65.
- Castaño, A. M.^a (2013). *El alma de los cuentos*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- COGAM, (2016). Benítez, E. (Coord.). *LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* Madrid: Grupo de Educación de COGAM.
- COGAM, (2013). *Estudio 2013 sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de*

- género en España. Federación estatal de lesbianas, gais, bisexuales y transexuales.* Disponible en: <http://www.felgtb.org/rs/2447/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/bd2/>
- Colás Bravo, P. y Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 35-58.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford: StanfordUniversity Press.
- Connell, R. W. (1998). Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 47, 51-68.
- De Stéfano Barbero, M. y Pichardo Galán, J. I. (2016). *Sumando Libertades. Guía Iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*. Red Iberoamericana de Educación LGBTI. Disponible en: http://educacionlgbti.org/wp-content/uploads/2016/11/SumandoLibertades_Nov16.pdf
- Del Valle, T. (coord.) (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de Género*. Madrid: Narcea.
- Díaz Aguado, M^a J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud "Juventud y Violencia de Género"*, n^o 86, 31-46.
- Díaz-Aguado, M^a J. y Carvajal, I. (dirs.) (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones.
- Díaz-Aguado, M^a J. (Dir.) (2013). *Evolución de la adolescencia española sobre igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: Le Roure.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados*. Barcelona: Melusina.
- Ferrer Pérez, V. y Bosch Fiol, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 1, 105-122.
- Flecha, C. (2004). Historiografía sobre educación de las mujeres en España. En M^a. I. Del Val (coord.). *La Historia de las mujeres: una revisión historiográfica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Fumero, K. Moreno, M. y Ruiz, C. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Palma: Universidad de las Islas Baleares.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1985). El sexismo en el material escolar: Los libros de texto actuales. Primeras Jornadas Mujer y Educación. *Serie Documentos 3*. Ministerio de Cultura. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: Le Roure.
- Locertales, F. (2008). Mujer, mujeres y medios de comunicación. Interacciones y consecuencias. En *Los medios de comunicación con mirada de género* (pp. 63-76). Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- López Navajas, A. (2014). Ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía del conocimiento ocultada. *Revista de Educación, Vol. 363, enero-abril*, 282-308.
- López Ojeda, E. (2007). Pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales educativos. *Interlingüística, n° 17*, 630-639.
- Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos. Los miedos de siempre en tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.
- Menéndez Menéndez, I. (2015). Alianzas conceptuales entre patriarcado y postfeminismo: a propósito del capital erótico. *Revista Clepsydra, n° 13*, 45-64.
- Moreno Sánchez, A. y Pichardo Galán, J.I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, 1, 1*, 143-156.
- Moreno, M. (1986). *Cómo nos enseñan a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Barcelona: Bellaterra.
- Pichardo, J. I. (Coord.) (2015). *Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Disponible en: http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf
- Pichardo, J. I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.
- Pichardo, J. I. (Coord.) (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Disponible en: <http://www.felgtb.org/rs/467/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/c11/filename/adolescentes-ante-la-diversidad-sexual2.pdf>
- Platero, R. L. (2014). *Trans*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos*

Ruiz Repullo

educativos. Barcelona: Bellaterra.

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

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

Rich, A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs*, 5, 631-660. doi: <https://doi.org/10.1353/jowh.2003.0079>

Rodríguez Menéndez, M^a C. y Peña Calvo, J. V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 112, 165-194.

Ruiz, C. y Moreno, M. (2016). *Cambios Sociales y Género*. Madrid: Anaya.

Ruiz, C. (2017). La violencia de género en la adolescencia. Contextualización en España. En M.J. Del Pino (Dir. y Coord.), *Violencia de Género y Cooperación Universitaria al Desarrollo*, (pp. 71-80). Madrid: Anthropos.

Ruiz, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Ruiz, C. (2014). *Graduando Violencias Cotidianas. La construcción social de las relaciones amorosas y sexuales en la adolescencia*. Jaén: Diputación Provincial de Jaén.

Santos, M. A. (2015). Género, poder y convivencia. La escuela como mezcladora social. En J. J. Leiva et al. (Coord.). *Género, Educación y Convivencia* (pp. 27-58). Madrid: Dykinson.

Simón, M^a. E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.

Sojo, C. (2007). Cohesión social y exclusión. Una mirada desde Centroamérica. *Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano*, n^o 18, 76-87. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=52001808>

STEILAS (2015). *Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género*. Disponible en: <http://steilas.eus/es/2015/05/14/genero-eta-aniztasun-sexualerako-gida/>

Subirats, M. (2017). *Coeducación, una apuesta por la libertad*. Madrid: Octaedro.

Subirats Martori, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 19, 1, 22-36.

Subitats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

Venegas Medina, M. (2015). Segregar versus Coeducar: un marco para educar las relaciones afectivosexuales y prevenir la violencia de género en la adolescencia. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 49-75. doi: <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0003>

Vendrell, J. (2009). Diversidad sexual: se aplican restricciones. *Regiones. Suplemento de Antropología*, 39, 6-9.

Venegas, M. (2013). *Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales*. Granada: Comares.

Urruzola, M. J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.