

Segregar versus coeducar: Un marco para educar las relaciones afectivosexuales y prevenir la violencia de género en la adolescencia

Segregate versus coeducate: A framework to educate sex and relationships education and gender violence prevention in adolescence

Mar Venegas Medina

Universidad de Granada

Resumen: Este artículo analiza datos procedentes de una investigación sobre educación afectivosexual en un centro al que asiste un alumnado social y educativamente desfavorecido de toda la provincia de Granada. Estos datos muestran discursos y prácticas generalizados que en un contexto social patriarcal, marcado por la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión social. Este artículo defiende la tesis de que las propuestas segregadoras, que el Ministerio de Educación introduce con la LOMCE (2013), tienen un impacto directo sobre el sistema educativo y, por ende, la sociedad, como es reforzar el sexismo, la desigualdad y, con ello, las diversas manifestaciones de violencia de género que se observan en la adolescencia. Con los datos aportados se revisa la presencia de los principios democráticos de igualdad y diversidad en la legislación educativa reciente en España: LOGSE (1990), LOCE (2002) LOE (2006) y LOMCE (2013). Seguidamente, recojo el debate reabierto actualmente entre escuela segregada y escuela coeducadora. Los datos permiten concluir señalando la persistencia de la desigualdad de género entre adolescentes, conducente a la violencia de género en esta edad. Por ello, el artículo termina defendiendo la importancia de coeducar las relaciones afectivosexuales desde el currículum formal.

Palabras clave: Igualdad, Diversidad, Coeducación, Segregación, Violencia de Género.

Abstract: This papers analyses data from a research on sex and relationships education at school that attends socially and educationally disadvantaged students across the province of Granada. These data show gendered discourses and practices in a patriarchal social context, marked by vulnerability and risk of social exclusion. This paper defends the thesis that segregating proposals introduced by the Ministry of Education with their imposed educational reform, LOMCE (2013), have a direct impact on the educational system and society such as to reinforce sexism, inequality and, thereby, different manifestations of gender violence in adolescence. These data check the presence of the democratic principles of equality and diversity in recent educational legislation in Spain: LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006), and LOMCE (2013). Next, the paper focuses on the debate reopened nowadays between segregated school versus coeducational school. The data

Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 3 / January 2015 e- ISSN 2386-4915

allow to conclude by noting the persistence of gender inequality among adolescents, leading even to gender violence at this age. Thereby, the paper ends up defending the importance to coeducate sex and relationships education from the formal curriculum.

Keywords: Equality, Diversity, Coeducation, Segregation, Gender Violence

Recibido: 18/09/2014 Revisado: 22/11/2014 Aceptado: 15/12/2014 Publicado: 31/01/2015

Referencia normalizada: Venegas, 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, 49-76. doi: 10.15257/ehquidad.2015.0003.

Correspondencia: Mar Venegas Medina. Doctora en Sociología por la Universidad de Granada y Experta en Género e Igualdad de Oportunidades por esta misma Universidad. Profesora Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja s/n, 18071, Granada, España. Correo electrónico: mariter@ugr.es.

1. INTRODUCCIÓN

En el actual marco de crisis, la sociedad española se encuentra frente a tres ámbitos socio-políticos donde los problemas de legitimación son acuciantes en el Estado de Bienestar, la Democracia y la Ciudadanía. Mucho de lo que se recoge en la reforma educativa promovida por la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), introducida por el actual ministro de Educación, José Ignacio Wert, frente a la amplia oposición de la ciudadanía, contribuye a incrementar esa crisis de legitimación. De ahí el interés generalizado por situar esa propuesta de reforma como telón de fondo sobre el que analizar y reflexionar sobre los fenómenos sociales que actualmente son investigados en el ámbito de la educación. Relacionado con todo ello, se sitúan en la palestra los actuales debates en torno a la defensa de los principios, democráticos, de igualdad y diversidad.

Para abordar esta cuestión, este artículo toma como referencia una experiencia investigadora en curso, que permite abordar algunos puntos del debate a partir de la evidencia empírica para, a continuación, dar paso a una breve revisión de esos principios democráticos en la legislación educativa española reciente. Cabe recordar que esta legislación ha sido la traducción

jurídica de una relevante trayectoria investigadora en educación, cuyas aportaciones proceden en gran medida de la Sociología de la Educación. Me refiero a la relación escuela segregada –escuela mixta– escuela coeducadora, desde la dictadura franquista hasta hoy, cuando se nos sitúa de nuevo frente a la escuela segregada o diferenciada, que se pretende legitimar en el sistema público de financiación de la educación. El debate está servido: sexismo frente a rendimiento.

Ahora bien, ¿qué consecuencias sociales proyecta un modelo desigualitario en un momento en que se venía avanzando hacia la consolidación de la igualdad de género en la educación formal en España? ¿Tiene alguna incidencia sobre las relaciones afectivosexuales adolescentes? Este debate nos remite, en última instancia, al debate central sobre la escuela pública, su supervivencia y su valor garante de la democracia. Un debate especialmente intenso cuando se traslada al ámbito de las personas y los colectivos sociales en situación de desventaja educativa y social, como pretende poner de manifiesto este artículo.

1.1. IGUALDAD Y DIVERSIDAD: DOS PRINCIPIOS QUE HAN DESCRITO EL CARÁCTER DEMOCRÁTICO DE LEGISLACIÓN EDUCATIVA PROGRESISTA POR UNA ESCUELA INCLUSIVA

Dos principios, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad, se han erigido desde los años 1990 en motores de la sociedad democrática, como garantes de la justicia social, pues hablar de igualdad y diversidad ha de llevarnos a hablar de inclusión social inexorablemente (Venegas, 2012a), esto es, como lo plantea Marie Duru-Bellat, una diversidad no que pone el acento sobre la diferencia cultural sino sobre las desigualdades estructurales para, a renglón seguido, defender el acceso de todas las personas, en igualdad de condiciones, a la educación formal (Duru-Bellat, 2010); o como lo plantea Dubet, como confrontación y debate entre igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones (2010). De ahí la necesidad, como ponía de manifiesto al describir los sujetos de esta investigación, de partir del conocimiento y reconocimiento de la diversidad en toda intervención educativa. Ahora bien, una diversidad definida como

reconocimiento de la riqueza humana desde la defensa de la igualdad estructural, no como diferencia cultural individualizante.

En España, el primer paso lo da la LGE (1970) que incluye a las niñas/os con discapacidad en el sistema educativo, aunque siguiendo una vía diferente. La diversidad se define sólo en términos de capacidades físicas, psíquicas o sensoriales, bajo planteamientos homogeneizadores. El Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial incluye a estudiantes discapacitados en las aulas ordinarias. Pero será la LOGSE (1990) la que, por primera vez, establezca una atención a la diversidad que comprenda a un número mayor de colectivos, materializando el principio de integración educativa y currículum flexible centrado en capacidades más que en déficits. El paradigma integrador pretende compensar las diferencias de partida (uso del término ‘diferencias’ en lugar de ‘desigualdades’), no solo biológicas sino también culturales. Pero la cultura de la escuela se mantiene intacta en la práctica. El principio integrador es, pues, necesario pero no suficiente.

A mediados de los años 90, se empieza a hablar de inclusión en educación. La Conferencia de la UNESCO de Salamanca (1994) es clausurada con la llamada Declaración de Salamanca, donde se establece la inclusión como meta del sistema educativo. Posteriormente la LOE (2006) recoge el principio de inclusión, apuntado tíbiamente en la LOCE (2002), si bien enfatiza más la dimensión individual de la diferencia que la colectiva de la desigualdad estructural como grupo que ocupa una posición en la estructura social, y hace referencia más a la diferencia cultural que a la desigualdad socioeconómica. Parte de la escuela inclusiva la constituye el enfoque intercultural en educación. Se tiene en cuenta, también, la educación para la igualdad de los sexos, o coeducación, que incluye la prevención contra la violencia hacia las mujeres, y la educación para la paz y la no violencia. Sin embargo, los retos educativos actuales continúan siendo numerosos e importantes, más aún con los recortes recientes en educación:

- Inmigración: con el reto de establecer *“un marco educativo que no sólo integre (asimilación cultural) sino que incluya (interculturalidad)”*

(Ministerio de Educación, 2008: 120).

- Absentismo, abandono y fracaso escolar (OCDE, 2012): brecha educativa entre quienes acceden a la sociedad del conocimiento y quienes no.
- Perspectiva sexual y de género.
- Discapacidad.
- Cambios en la estructura social y los modelos de familia.
- Avances tecnológicos.

1.2. LOS RASGOS DE LA RELACIÓN ENTRE IGUALDAD Y DIVERSIDAD

Podemos señalar brevemente, pues, algunos rasgos comunes en la relación entre igualdad y diversidad (Venegas, 2012a):

1. El reto de compatibilizar los principios de igualdad y diversidad a la luz de las aportaciones teóricas y sociales recientes.
2. La necesidad de sistematizar un concepto cuya naturaleza es ambigua y cuya definición se muestra llena de dificultades (Fernández-Enguita, 2002; Doytcheva, 2010).
3. El problema de introducir la diversidad en una institución como la escolar, históricamente homogeneizante y, por ende, tendente a la asimilación cultural (Fernández-Enguita, 2002; Pérez-Gómez, 2002; Santos, 2002; Torres, 2002; Orientared, 2012), a lo que se suman criterios neoliberales de eficiencia, eficacia y rentabilidad.
4. La igualdad de oportunidades educativas, garante de la escuela universal, pública, gratuita y base de los sistemas democráticos, no puede ser sinónimo de homogeneización educativa (Pérez-Gómez, 2002) en un contexto cada vez más caracterizado por la diversidad.
5. La oposición entre dos grandes corrientes:
 - a) La neoliberal, que impone con fuerza un enfoque managerial (Charte de la diversité, 2004; Charter para la Diversidad, 2008; Lipson, 2008; Doytcheva, 2010), acompañado de un individualismo metodológico que psicologiza la respuesta a la diversidad y mantiene el status quo apelando a la meritocracia

como garante de la igualdad de oportunidades.

- b) La social, de defensa de la educación pública y cuyo énfasis está en el concepto de desigualdad y el enfoque estructural, crítico, que aborda la cuestión de la igualdad de oportunidades desde la defensa de la justicia social, los derechos humanos, y las políticas y el derecho anti-discriminatorios.

Fernández-Enguita (2002) relaciona igualdad con justicia social, y diversidad con identidad, libertad y responsabilidad individuales, mientras que, señala, el neoliberalismo propone políticas de intervención de la desigualdad educativa basadas en la equidad, esto es, en una redistribución meritocrática. La cuestión de la diversidad entra en el contexto escolar, primero, de la mano de la atención a la diversidad, que podemos definir como conjunto de acciones educativas para prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y a quienes requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Cantabria, 2012).

La LOGSE (1990) va a ampliar y consolidar la atención educativa a la diversidad, enraizada en las necesidades educativas especiales, desde el enfoque de la escuela inclusiva. La LOE (2006) cambia el término alumnado con necesidades educativas especiales al de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; vuelve a introducir el principio inclusivo que la LOCE había desplazado y establece que, sólo cuando las necesidades no pueden ser atendidas en el marco de la atención a la diversidad en los centros ordinarios, ésta tendrá lugar en centros de educación especial (Ministerio de Educación, 2008). Pero la LOE adopta un enfoque individualista en el tratamiento de la diversidad al señalar que *“Lo importante del enfoque*

es que las medidas de atención a la diversidad tienen por objeto responder a las necesidades concretas de cada alumno o alumna y no a colectivos particulares”(Ministerio de Educación, 2008: 134).

2. METODOLOGÍA

El trabajo de campo al que se refiere artículo corresponde a un proyecto más amplio, que se inicia en el curso académico 2011/2012 en uno de los ocho distritos de la ciudad de Granada conocido como La Chana. Durante el curso académico 2012/2013 el proyecto se concreta en un centro educativo de este Distrito. El centro se presenta a sí mismo como un Centro Educativo y Residencial privado-concertado dependiente de una fundación religiosa de fe católica de base, cuyo trabajo consiste en ofrecer atención y apoyo a la infancia, la juventud y a sus familias, prestando especial atención a las problemáticas sociofamiliares. De hecho, este centro fue creado con el objetivo de ser una pequeña ciudad autónoma, donde las y los menores viviesen la experiencia de ser miembros de una comunidad y participaran activamente en la gestión de la misma. Para ello, cuenta con servicios variados como residencias, el colegio abarca los ciclos de infantil a bachillerato, así como talleres formativos, enfermería, lavandería, espacios ajardinados, parque zoológico, piscina, instalaciones deportivas, teatro e imprenta.

La labor del centro se dirige a la infancia y la juventud en general, ofreciendo procesos de aprendizaje basados en el desarrollo de la responsabilidad y de la autoestima personal, siendo el respaldo afectivo y la exigencia de compromiso los elementos fundamentales de su modelo educativo. Autoestima y afectividad se sitúan, pues, en el corazón no sólo del proyecto educativo de este centro, sino también del proyecto de investigación acción que se recoge en estas páginas.

El centro ofrece, pues, dos funciones diferentes: la educativa y la residencial. En esta segunda, dentro de los tres programas que acoge, se sitúa el

Programa Escuela Hogar, en que se inserta este proyecto. El programa se viene desarrollando en el Centro desde 1975 en colaboración con la Consejería de Educación. Se trata de un recurso que da cobertura a menores en edad escolar de Granada y provincia, que por sus circunstancias socio-familiares (familias temporeras, familias inmigrantes, con escasos recursos económicos, familias con dificultades usuarias de los Servicios Sociales), no pueden desarrollar una actividad escolar ordinaria. En este sentido, el objetivo del centro es colaborar con la familia en la formación de sus hijos/as y facilitar su integración en la sociedad. Las/os menores completan, así, su etapa escolar en el centro, haciendo a la vez uso de los servicios de alojamiento y comedor de lunes a viernes. Desde el viernes y hasta su nueva incorporación el lunes, las y los menores disfrutan del fin de semana con la familia. La actividad escolar se complementa con actividades deportivas, actividades lúdico-formativas, estudio dirigido por las y los Educadores, talleres formativos de habilidades sociales, autocontrol, educación afectivosexual, prevención de drogas, etc. Como objetivo se persigue hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades.

La filosofía del centro defiende la necesidad de implementar nuevos modelos de intervención con la infancia y la juventud, enfocados desde una perspectiva activa-participativa que desarrolle la responsabilidad de las y los menores y su implicación. Es precisamente en esta filosofía donde se entronca la metodología participativa de este proyecto, como una propuesta de investigación acción educativa centrada en un grupo de estudiantes/adolescentes con ciertas necesidades educativas y sociales, a las que se dirige dicho proyecto, que se concreta en una de las líneas prioritarias de actuación educativa que propone el propio centro.

Los participantes

Para describir a los participantes de la investigación hay que empezar haciendo mención a dos cuestiones. La primera se refiere al hecho de que en esta primera parte del proyecto sólo ha sido posible trabajar con chicas, en concreto, las que están en régimen residencial en la Escuela Hogar.

No ha sido posible trabajar con los chicos, pues la educadora se vio en la necesidad de dedicar la hora semanal prevista inicialmente para el curso de educación afectivosexual a cuestiones relacionadas con la disciplina y el comportamiento de los chicos, debido a varias experiencias ocurridas en la residencia de los chicos durante las primeras semanas. La segunda cuestión se refiere a la diversidad, uno de los rasgos que mejor define al grupo con el que hemos trabajado: Diversidad de situaciones socioeconómicas y familiares, así, algunas de ellas están en la Escuela-Hogar debido a las precarias condiciones económicas de sus familias; en otros casos está relacionado con su experiencia migratorias, pero también puede estarlo por problemáticas derivadas del consumo o tráfico de drogas, la cárcel, etc.; diversidad étnica, no sólo por la procedencia geográfica, sino también por la presencia de población gitana y castellana en el grupo y, por ende, en todo el colegio; diversidad etaria, estando entre los 11-17 años, puesto que a partir de los 18 años dejan disfrutar de la cobertura del área de Infancia y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, teniendo que dejar la Escuela-Hogar; diversidad en su desarrollo físico y mental, por ejemplo, algunas chicas no han empezado aún a menstruar; diversidad en sus experiencias afectivosexuales, de manera que algunas de ellas cuentan con una larga experiencia, mientras que otras no han tenido aún ninguna pareja, ni estable ni eventual.

En lo que no hay diversidad es en uno de los rasgos que las caracteriza a todas ellas y a una gran mayoría del público que asiste a este centro: las carencias afectivas con las que la gran mayoría ha crecido, un rasgo común también al encontrado hace unos años en un proyecto sobre el fenómeno del fracaso escolar en la ciudad de Granada (Fernández-Palomares et al., 2004), según se observó en los centros educativos de la llamada Zona Norte, otro distrito de la ciudad de Granada, definido como Zona con Necesidades de Transformación Social, así como Zona de Acción Educativa Preferente.

Los participantes de la investigación son 21 chicas que viven en la Escuela Hogar, entre 11-17 años, de las cuales 12 son españolas, 3 bolivianas, 1 siria, 2 marroquíes (aunque una lo es de segunda generación, nacida en España), 1 colombiana y 1 rumana. Todas hablan castellano perfectamente. Los talleres que componen el curso han tenido lugar en la residencia de las chicas. El equipo investigador se ha encargado de diseñar y dinamizar las sesiones, si bien, la educadora de la residencia ha acompañado en el desarrollo de las mismas.

La metodología

El proyecto aúna la investigación sociológica y la acción educativa para la educación afectivosexual en el marco de la coeducación, en línea con otras investigaciones que se han venido desarrollando en los últimos años (Venegas, 2011a, 2013b). El proyecto comprende un trabajo basado en varias fases. La primera toma de contacto con el grupo fue a través de la realización de un cuestionario para hacer un diagnóstico inicial en cuanto a valores, creencias, ideas, prejuicios y conocimientos sobre género, sexualidad, afectividad y cuerpo, principales áreas que componen la educación/política afectivosexual (Venegas, 2011b, 2011c).

Analizado el cuestionario, se procedió a la realización de los talleres, con la previsión de un total de 15 sesiones. Los talleres son monográficos, consisten en la realización de alguna actividad concreta que promueva la reflexión, el diálogo y la participación de las chicas. Dado el fuerte rechazo que las chicas muestran a las actividades escritas, evitamos hacer un uso excesivo de las mismas. Primar actividades orales favorece su participación y el debate en el grupo, estimulando la reflexión conjunta, que es nuestro objetivo con los talleres, pues buscan incidir en los valores patriarcales, sexistas, que atentan contra la autoestima y la construcción de una identidad positiva por parte de estas chicas, y que han sido previamente detectados tanto por el centro cuanto por los cuestionarios de diagnóstico inicial (señalar que es la preocupación del centro por la presencia de estos valores entre sus

estudiantes/adolescentes la que da pie a poner en marcha este proyecto de investigación acción sobre educación/política afectivosexual).

3. RESULTADOS

Los talleres evidencian discursos y prácticas generalizados que tienen lugar en el marco de un contexto social marcado por la vulnerabilidad y el riesgo sociales. La tesis de partida de este artículo es que la reforma educativa del actual gobierno, la LOMCE (2013) tiene un efecto directo sobre los discursos y prácticas adolescentes que refuerzan el sexismo, la desigualdad y, con ello, las diversas manifestaciones de violencia de género que se observan entre adolescentes, tanto de este proyecto, cuanto en la sociedad española en general (Amurrio et al., 2008; De la Peña et al., 2011; Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Díaz-Aguado et al., 2013; Lourido, 2013; Torres et al., 2014; Ramajo, 2014; De Miguel, 2015).

Puesto que el interés de este trabajo se centra en el debate segregación versus. coeducación, sexismo versus igualdad, solamente se hará referencia a aquellos fragmentos de los talleres relativos a situaciones o debates, comentarios o reflexiones, en los que se pone de manifiesto una situación normalizada de desigualdad estructural, que evidencia la necesidad de una actuación coeducativa capaz de favorecer la igualdad, y donde la educación segregada sólo puede profundizar en la normalización de esa desigualdad revestida de diferencia natural que goza de aceptación y estima. Los resultados presentados ofrecen la evidencia de fragmentos de nuestra vida cotidiana en un centro educativo al que asiste un público socialmente en desventaja, donde la desigualdad social y de género forman parte intrínseca de la estructuración de su vida cotidiana y donde una educación segregada sólo podría contribuir a profundizar aún más en la diferencia como antesala, argumento y excusa de esa desigualdad, que termina derivando en diversas formas de discriminación, de entre las cuales la más dramática es la violencia de género.

a) La normalización de la violencia de género

Entre las primeras evidencias que se ponen de manifiesto, hay una que destaca por su frecuencia y por su gravedad, se trata de la violencia de género. En este punto, es necesario desandar lo andado hasta aquí para recordar la lógica de lo que se defiende desde este trabajo: desde la LOGSE de 1990 en adelante, hasta llegar a leyes orgánicas como la llamada Ley contra la violencia de género de 2004 o la Ley para la salud reproductiva y sexual de 2010, todas las leyes progresistas que han dedicado un espacio a la igualdad lo han hecho para favorecer el cambio en las *estructuras* sociales patriarcales, pero también para favorecer la formación de *relaciones* basadas en la igualdad, especialmente aquéllas relaciones que tienen una naturaleza afectivosexual, esto es, de pareja, y más especialmente aún en la adolescencia por cuanto conlleva de construcción de relaciones adultas, de manera que la prevención de la violencia de género ocupa un capítulo destacado en todo ello. Es decir, una primera conclusión es que la lucha por la igualdad desde el modelo coeducativo tiene como correlato la lucha contra la violencia de género.

En contextos marcados por la desigualdad socioestructural en un sentido amplio, la evidencia muestra la frecuencia del fenómeno de la violencia de género hasta el extremo de su naturalización en las relaciones de pareja. Así se observa en múltiples ocasiones y situaciones en este estudio, como cuando Lucía (todos los nombres aportados en esta investigación son invenciones para respetar la confidencialidad de cada caso), asegura que “si no te pega ahora, con el paso del tiempo te pegará” (15 años, española), porque “si no te lo da a la entrá, te lo da a la salía”. Cuando hablamos de violencia de género, no tienen claro lo que es, y confunden todas las formas de violencia doméstica con la violencia de género, pero lo que sí parecen tener claro, muy claro, es que “si tú te tiras mucho tiempo con un tío alguna vez te puede dar” (Inma, española, 15 años).

b) La naturalización de los roles sexuales y de género patriarcales

Otra de las evidencias del estudio se refiere a la naturalización de los roles de género, especialmente los referidos a la sexualidad. Así, Inma (15 años, española) asegura que los niños “te quieren pa lo que te quieren y luego, a lo mejor, se van con otra”, aunque reconoce que “hay niños que son mu buenos y otros son unos hijos de puta”, mientras que “las niñas son unas putas y unas guarras”, aunque cambia rápidamente de opinión para asegurar que “los niños son una mierda”. La educadora que trabaja con ellas en la residencia observó sus comentarios, haciéndoles ver que todas esas opiniones tan negativas pueden proceder de un contexto donde son predominantes, pero que, sin embargo, no agotan todas las posibilidades. Para Lucía, sin embargo, los niños “te hacen llorar, te hacen sufrir”.

Dos de las chicas, que son gitanas, se muestran abiertamente defensoras de la diferencia entre mujeres y hombres: “el hombre siempre es el hombre” (Tere, española, 16 años), la otra chica añade: “yo también la entiendo (...) ¿cómo vas a ser tú lo mismo que un hombre?” (Carlota, española, 15 años), a lo que Alicia (española, 12 años) añade: “porque los hombres tienen que salir tó el rato, pero la mujer tiene que parir”. Parece claro, pues, que una de las cosas que no ha conseguido desterrar la escuela coeducativa aún es la existencia y el manejo de estereotipos sobre la percepción diferencial generalizada.

En esta tendencia a la estereotipia se muestra en relación a la homosexualidad. Entre las chicas, predomina una actitud homófoba, donde por una parte se acepta la libertad sexual de cada persona para relacionarse con quien lo desee pero, al mismo tiempo, produce rechazo y malestar, derivados del extrañamiento que sienten ante el hecho de aceptar algo que, según ellas, va contra natura: “las que saben guardar el secreto son las lesbianas y los maricones. Ya está” (Lucía, 15 años, española), pero después se desdice y afirma que una mujer se hace lesbiana porque “eso es que si no hay nadie que se la... que se la lleve a la cama, pues se va con una lesbi”, además, según ella, “enamorarse de un gay es una enfermedad”.

Esta propensión a la naturalización nos lleva a concluir que, en el grupo que nos ocupa, el apego a la tradición y, como parte de ello, la naturaleza como norma y la biología como destino son dos principios que estructuran su percepción de las cosas y del mundo, así como las prácticas derivadas de esa percepción. La reflexión que me ha suscitado esta experiencia empírica desde su comienzo es un análisis de los vacíos existentes entre el *plano ideal* de las propuestas legislativas progresistas y los pequeños espacios de cambio social donde hacen mella esas propuestas, que suelen ser contextos más acomodados y donde el mayor nivel educativo y las mejores condiciones materiales de existencia actúan como facilitadores de ese cambio hacia relaciones y prácticas más igualitarias, como hubo ocasión de comprobar en un estudio anterior (Venegas, 2013b). Y, por otro lado, está el *plano material* de la cotidianeidad de nuestras escuelas, de las y los adolescentes, donde son sus condiciones materiales de existencia, y las experiencias cotidianas estructuradas por ello, las que determinan fuertemente las posibilidades de cambio que, a menudo, se muestran como posibilidades nulas.

Trabajar con las chicas ha permitido observar su papel como reproductoras de un contexto ante cuya única resistencia descansa en la construcción de una feminidad que no es nueva para nosotras porque hemos aprendido a verla en las investigaciones de otras autoras (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990; Skeggs, 1997): ojos maquillados con rímel y lápiz perfilador negro, a pesar de la prohibición de maquillarse en la residencia durante la semana; uñas pitadas, o reconstruidas con gel y decoradas; abrazos, besos y algunas otras prácticas sexuales realizadas con algún chico del centro a escondidas de las miradas adultas de las/os educadores; promiscuidad e intercambio de parejas entre amigas y amigos, sin compromisos ni celos, para sorpresa de sus educadores/as; actitud defensiva; necesidad de llevar siempre la razón; discusiones frecuentes; rechazo de la autoridad adulta; enfrentamientos con el profesorado; descalificaciones a compañeras y chicos en ocasiones. Pero también solidaridad. Una solidaridad que se construye en el espacio de la residencia que les acoge de lunes a viernes, y que se basa en la creación de vínculos afectivos fuertes, esos mismos que el

colegio se empeña a toda costa en potenciar, para compensar con esa cotidianidad generadora de sentido otras carencias que forman parte de sus vidas. Y complicidad. La que han ido construyendo con las y los educadores del centro, cuya implicación en el horario laboral, y fuera de él, cuya motivación, cuyo compromiso, hacen posible que aquellas personas cuya socialización ha estado marcada por las ausencias tengan también los afectos y los vínculos necesarios para que el éxito escolar y personal pueda tener lugar.

c) Un doble rasero para medir

En las investigaciones donde se han analizado también las valoraciones que se hacen de chicas y chicos, independientemente de que éstos sean de clase media o de clase obrera, es frecuente encontrar una consideración generalizada que utiliza un doble estándar a la hora de valorar el mismo comportamiento entre las chicas y entre los chicos. En concreto, este comportamiento se suele referir a la práctica de la sexualidad y la tenencia de pareja. Así, cuanto más frecuente sea en los chicos, mayor es la consideración de su virilidad de la que gozan, mientras que entre las chicas les confiere una pérdida de valor aparejada a la pérdida de la virtud (Clair, 2007a, 2007b; Carmona, 2011; Venegas, 2011d, 2013a, 2013b): Alicia (12 años, española): “porque los niños van buscando niñas fáciles”; Irina (16 años, siria): “y lo dejas con él y te vas con otro y ya eres una puta”; Alicia: “pero sin embargo ellos cuando lo dejan con nosotras y se van con otra niña, olé su polla. Y eso no es así”. En otro momento, también Carlota (española, 15 años) plantea la misma cuestión: “los hombres se comen a toas y son unos chulos. Nosotras nos comemos a toos y somos unas putas”.

4. DISCUSIÓN. EL DEBATE EN LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: COEDUCACIÓN FRENTE A ESCUELA SEGREGADA

La historia reciente es la historia de la industrialización y el capitalismo, primero, de la globalización y las tecnologías de la información y el conocimiento, después, pero es también la historia de la escolarización progresiva hasta ser universal y, con ello, el siempre abierto debate entre

segregación y coeducación, que incluye también el debate en torno a la educación afectivosexual. En esos debates, de hecho, el cuerpo, en su materialidad, pero también en su significación y simbología, ha ocupado un lugar central. Ha sido el cuerpo el que ha ofrecido la primera tesis feminista para abordar la pregunta sobre el origen de la subordinación y la opresión de género (Maquieira, 2001). Esto es, un cuestionamiento de las tesis sociobiologicistas que partían de la diferencia biológica entre mujeres y hombres como argumento para justificar y legitimar la desigualdad entre ambos grupos, relegando a las mujeres al espacio privado del hogar y a las funciones de reproducción tanto biológica como sociocultural, mientras que, por esa misma lógica, los hombres han ocupado los espacios públicos de la arena política, económica, religiosa, etc. Cuando la diferencia convertida en argumento de desigualdad se materializa en las diversas instituciones sociales como la familia, la escuela, el Estado, el mercado, la religión, etc., se da lugar a unas prácticas que son, pues, discriminatorias. De entre todas las prácticas o formas sociales de discriminación, la más dramática y extrema es la violencia de género. En este sentido, quienes trabajan en el ámbito de la educación, ven en ella un espacio de intervención sobre la sociedad que justifica el valor de formas educativas como la coeducación o la educación afectivosexual en el marco de ésta (Urruzola, 2013).

Se trata, pues, del cuerpo como anclaje material de la diferencia pero que puede ser también educado para la resistencia y la igualdad (Holland et al., 1994), como se propone en el modelo coeducativo que se ha venido desarrollando en España en las dos últimas décadas, y dentro del cual se localiza esta propuesta de educación afectivosexual. Es, además, un elemento educativo central frente a las evidencias que muestran los datos recogidos en el trabajo, para luchar desde la educación para la igualdad contra esas tesis de naturalización y normalización de los roles sexuales y de género, la homofobia, o la violencia de género.

Ahora bien, la reforma educativa que supone la LOMCE abre la puerta a un importante retroceso en materia de igualdad, que no sólo ha sido señalado por la comunidad educativa, sino también por diversos organismos internacionales como la UE o la OCDE. El debate está en auge, por lo que hacer un seguimiento del mismo ayuda a situar las posturas y los elementos que las configuran dando forma al debate. El problema es el siguiente. En España, la introducción de la LOGSE en 1990, junto a un destacable trabajo feminista, ha hecho posible la implementación de una cobertura legal que fundamenta políticas educativas que no sólo defienden la escuela mixta, esto es, donde niñas y niños comparten los mismos espacios y currículos, sino, más aún, donde se desarrollan medidas para favorecer la igualdad real, en el currículum, en los procesos de toma de decisiones, en la ocupación de los espacios, en el uso del lenguaje, etc. Así pues, a día de hoy, el Tribunal Supremo considera ilegal la financiación con fondos públicos de una escuela segregada que es propia de tiempos anteriores, no democráticos, como fue la dictadura franquista. El modelo de concierto económico de los colegios públicos en España es siempre objeto de debate. Pero parece poco plausible defender un modelo educativo basado en valores sectoriales con el dinero procedente de las arcas públicas que es depositado por toda la ciudadanía en el Estado para que éste lo distribuya según principios democráticos de igualdad y justicia social.

Ahí es donde reside el problema. Si los centros privados quieren optar a los conciertos económicos procedentes del dinero público habrán de acatar las directrices que hacen posible un consenso mínimo en la escuela pública, democrática y de calidad, independientemente del partido que se encuentre en cada momento en el gobierno y de los valores de proximidad que defienda. “El Alto Tribunal argumenta que estas ayudas son incompatibles con la Ley Orgánica de Educación (LOE) —aprobada por el anterior Gobierno en 2006—, pues según la ley, no podrá existir ‘discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición’ a la hora de admitir alumnos. La mayoría de estos colegios está vinculada a la orden religiosa del Opus Dei” (Ríos, 2012: s/n).

El problema tiene un arraigo y unas consecuencias aún más profundas, como muestran ejemplos como el procedente de esta noticia, según la cual se está produciendo un “rearme ideológico, con ingredientes de moral, religión y ultraconservadurismo” (Alandete y Nogueira, 2012: s/n). Así, la autenticidad de la feminidad se vuelve a sustentar en el espacio doméstico del hogar, se reaviva la llama de la homofobia y se ataca la controvertida ley de interrupción voluntaria del embarazo (Jefatura del Estado, 2010) desde frentes como el Congreso Mundial de Familias, estrechamente vinculado a la Iglesia Católica.

Hay aún un problema educativo nada desdeñable, pues “justo cuando constatamos que con la escuela mixta se ha dado un gran salto adelante en el rendimiento escolar de chicos y chicas, se inicia de nuevo el debate sobre la conveniencia de la escuela segregada” (Subirats, 2010: 145), derivada del temor de que el nivel educativo del alumnado, masculino, siga bajando, según se pone de manifiesto en los indicadores escolares internacionales (Rodríguez Martínez, 2011). Frente a la antigua idea sociobiologicista de los destinos sociales diferenciados, encontramos hoy nuevos argumentos biologicistas referidos a una diferencia natural en la maduración del cerebro de niños y niñas, así como diferencias naturales de comportamientos y actitudes, que perjudican el desarrollo de ambos en la educación conjunta, e igualmente se alude a las diferencias en el nivel de rendimiento académico (Subirats, 2010), a lo que se suman las ideologías religiosas que optan por la escuela segregada (Subirats, 2010; Rodríguez Martínez, 2011). Todo ello, bajo la complicidad del argumento de las familias por la libertad educativa, que se traduce en libertad de elección de centro, libertad de modelo educativo, libertad de valores, etc., pero que atenta gravemente contra la igualdad y la justicia social que han de guiar las directrices de una escuela pública, universal, gratuita e igualitaria.

También en Reino Unido existe el debate sobre la pertinencia de la escuela segregada, en concreto, el debate llamado ‘what about the boys?’ (Jackson, 2002). Jackson señala que la introducción de clases de un solo sexo en las

escuelas de enseñanza mixta es una estrategia adoptada por algunas escuelas para mejorar las experiencias de aprendizaje de cualquiera de las niñas o los niños, dependiendo del clima educativo de la época. En un período dominado en Reino Unido por el debate 'what about the boys?', similar al actual debate sobre la necesidad de segregación por la bajada del nivel educativo entre los chicos (Subirats, 2010; Rodríguez Martínez, 2011), se recurre a la estrategia de la segregación a fin de elevar el rendimiento de los chicos. Jackson (2002) concluye que las clases sólo de chicas en centros mixtos que han recurrido a esta experiencia pueden tener algunos efectos positivos para ellas. Sin embargo, las clases de chicos que mantienen el curriculum ordinario no parecen hacer nada para desafiar la cultura machista inherente a la escuela, que se muestra como problema principal.

5. CONCLUSIÓN: la necesidad de coeducar las relaciones afectivosexuales

Aunque en esta comunicación se han recogido muchas ideas, que abren un espacio muy amplio en la Sociología de la Educación, desde las políticas educativas y la presencia de los principios democráticos de igualdad y diversidad presentes en ellas, pasando por el debate entre los modelos coeducativo y segregado de escuela, hasta la educación afectivosexual en el marco de la coeducación como lucha frente a la desigualdad social, sexual y de género, y aunque todos estos debates no han podido ser más que apuntados en este artículo por razones de espacio y concreción, todos ellos han sido hilvanados por un hilo conductor que los conecta: la apuesta firme de coeducar las relaciones afectivosexuales en el marco del reconocimiento de la igualdad y la diversidad.

El punto de partida es la evidencia empírica de que la desigualdad sexual y de género continúa manifestándose y reproduciéndose, con más fuerza aún cuanto más desfavorecido es el contexto social en cuestión. Sin embargo, nuestras políticas educativas progresistas recientes han puesto en alza valores democráticos como la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de la diversidad y la defensa de la justicia social. Ahora bien, la actual reforma educativa impuesta por Wert viene a reabrir, por un lado, un debate

siempre latente que desconfía de la igualdad y atenta contra sus logros y, por otro, la brecha que separa a quienes mejor o peor están situados en la estructura social, que son, además, quienes más duramente sufren las consecuencias de una segregación escolar que ya de por sí viven día a día. El proyecto del que proceden los datos recogidos en este artículo trata de afrontar esta problemática, en que la educación afectivosexual es una punta del iceberg, como lo son otras manifestaciones como el absentismo, abandono o fracaso escolar, o la cuestión de la multiculturalidad y la educación intercultural.

La defensa de este trabajo de coeducar las relaciones afectivosexuales parte del hecho de que esta apuesta educativa revierte en otros espacios y formas de igualdad y justicia social. En los talleres que se realizaron, se utilizaron los materiales disponibles en Andalucía sobre educación afectivosexual para contextualizar la propuesta de *valores y actividades* que hacemos en cada uno de ellos. La mayoría de estos materiales han sido editados o coeditados por el IAM. En ellos se encuentra la misma orientación que fundamenta esta intervención. Así, el cuadernillo 1, de la colección Cuaderno de Salud, dedicado a la sexualidad, plantea que:

Nos faltan palabras para comunicar y expresar los sentimientos, la afectividad, el placer, etc. (...) están educados en razón del género vivido/asignado. Con lo que existen grandes diferencias al usar las mismas palabras con otra persona con la que nos comuniquemos, pues ambos le estaremos dando significados distintos. Por ello es fundamental educarnos en comunicación mixta (...) Sin ello no es posible que se establezcan las bases mínimas de la comunicación (Villegas, et al., 2002:1)

No hay igualdad si la igualdad misma no es la base de la socialización. Este hecho me ha dado mucho que pensar a lo largo del tiempo en que hemos desarrollando esta primera parte de un proyecto mayor, esto es, la parte dirigida sólo a un grupo de chicas adolescentes. El conflicto ha radicado en el hecho de desarrollar un trabajo educativo con las chicas por separado, más

en un momento en que mis convicciones y mi postura frente a la reforma que propone la LOMCE se instalan en la defensa acérrima de la educación para la igualdad dentro del modelo coeducativo. En este sentido, ha sido muy reconfortante para mí encontrar en la literatura sociológica otras experiencias educativas anteriores que han apostado por experiencias diferenciadas de manera puntual y para fines muy específicos (Krue, 1996).

Es importante recordar en este punto una de las demandas o necesidades socioeducativas con las que nace este trabajo: al interés por seguir investigando la política de las relaciones afectivosexuales adolescentes, y hacerlo en el contexto formal de la escuela, se une la propia demanda escolar de ofrecer ese espacio educativo a quienes a juicio de su educadoras/es (profesorado, orientador, educadoras/es sociales, etc.) son las más necesitadas: las chicas. Para el centro es una prioridad contribuir a que las chicas construyan una autoestima e identidad positivas, de manera autónoma e independiente, pues muchas de ellas tienen una dependencia absoluta de sus relaciones con los chicos y han construido su feminidad exclusivamente en relación a ellos. Su feminidad, como lo era la de las chicas de McRobbie (1978), de Holland y Eisenhart (1990) o de Skeggs (1997), es su único capital, un capital simbólico que las conduce a reproducir su situación de subordinación mediante la reproducción de una feminidad patriarcal. En este sentido, la educadora se expresa con claridad meridiana: “yo lo que quiero es que se hagan valer”.

Pero esa actitud implica aprender a posponer las satisfacciones, incluidas las que conlleva la construcción de vínculos afectivos y sexuales con otra persona, algo que choca con la cultura de la inmediatez en que el público asistente a este colegio se ha educado. Por eso, el orientador les intenta hacer ver que las cosas valiosas en la vida necesitan un proceso de trabajo que lleva un tiempo desplegar en todo su potencial.

Así pues, quisiera cerrar estas páginas con una cita que recoge bien el espíritu de este trabajo:

Generar pautas de conducta igualitarias desde las edades más tempranas es un aspecto determinante para asentar un nuevo modelo social basado en la igualdad y el respeto entre mujeres y hombres. Llevada esta reflexión al ámbito de las relaciones afectivo-sexuales, se destaca la importancia de que, desde los diversos espacios de socialización, se acompañe a las chicas en el proceso de construcción de sus propias identidades, potenciando su autoestima y haciéndoles ver que quien bien te quiere nunca te hará llorar (Pérez-Rodríguez, 2008: 2).

Este tipo de trabajos deberían realizarse en un contexto en el que se incluya la participación activa de ambos sexos, para trabajar estas y otras muchas cuestiones. En este trabajo y debido a razones infraestructurales solo pudo llevarse a cabo con mujeres, pero nunca como medida permanente por alusión a razones espurias que apelan a la biología, el desarrollo cognitivo o la excelencia educativa para justificar la segregación y, con ello, la legitimación de la desigualdad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alandete, D., y Nogueira, C. (2012, Mayo 24). Un foro ultraconservador llama al regreso de la mujer al hogar. *Elpais.com*, http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/24/actualidad/1337887882_303210.html (03 febrero de 2013)
- Amurrio, M.; Larrinaga, A.; Usategui, E., y Del Valle, A.I. (2008). *Violencia de género en las relaciones de pareja adolescentes y jóvenes de Bilbao*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao y Universidad del País Vasco.
- Carmona, M. (2011). ¿Negocian las parejas su sexualidad? Significados asociados a la sexualidad y prácticas de negociación sexual. *Revista Estudios Feministas*, 19 (3), 801-821.
- Charte de la diversité en Enterprise (2004), <http://www.diversity-charter.com/diversity-charter-french-charter-overview.php> (abril 2012)
- Charter para la diversidad (2008). Fundación diversidad. Disponible en <http://www.fundaciondiversidad.org/index.php/component/firmantes/?task=firmar> (junio 2012)

- Clair, I. (2007a). La division genrée de l'expérience amoureuse. Enquête dans des cités d'habitat social. *Sociétés & Représentations*, 2 (24), 145-160. doi: 10.3917/sr.024.0145.
- Clair, I. (2007b). « Amours adolescentes » Dans des quartiers d'habitat social. *Informations sociales*, 8(144), 118-125.
- Consejería de Educación. (2005). *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*, Sevilla, Gobierno Andaluz. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/IIPlanIgualdad/1134465379211_planigualdad.pdf?vismenu=0,0,1,1,1,1,1 (febrero 2006).
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Cantabria. Concepto de atención a la diversidad. Disponible en http://www.educantabria.es/atencion_a_la_diversidad/atencion_a_la_diversidad/modelo-de-atencion-a-la-diversidad-/concepto-de-atencion-a-la-diversidad (14 junio de 2012).
- De la Peña, E.M.; Ramos, E.; Luzón, J.M., y Recio, P. (2011). *Andalucía detecta. Andalucía previene*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- De Miguel, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, M.I. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Díaz-Aguado, M.J.; Martínez, R., y Martínez, J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Doytcheva, M. (2010). Usages français de la notion de diversité: permanence et actualité d'un débat. *Sociologie*, 4 (1), 423-438.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2011). La diversité: esquisse de critique sociologique. *Notes & Documents*, 03. Paris: OSC, Sciences Po/CNRS.
- Fernández-Enguita, M. (2002). Iguales, libres y responsables. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 56-60.

- Fernández-Palomares, F.; Venegas, M., y Olmedo, A. (2004). Fracaso escolar y exclusión social en la ciudad de Granada. En Enrique Raya Lozano (coord.). *Exclusión / Inclusión social en la ciudad de Granada. Estudios y propuestas del Observatorio sobre Exclusión Social y Políticas de Inclusión (2003-2004): Síntesis* (pp. 169-244). Granada: Maristán.
- Holland, D. C., and Eisenhart, M.A. (1990). *Educated in Romance. Women, Achievement, and Collage Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Holland, J.; Ramazanoglu, C.; Sharpe, S.; and Thomson, R. (1994). Power and Desire: The Embodiment of Female Sexuality. *Feminist Review*, 46, 21-38. doi: 10.2307/1395415.
- Jackson, C. (2002). Can Single-sex Classes in Co-educational Schools Enhance the Learning Experiences of Girls and/or Boys? An Exploration of Pupils' Perceptions. *British Educational Research Journal*, 28 (1), 37-48. doi: 10.1080/01411920120109739.
- Jefatura del Estado. (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, núm. 187 de 6 de agosto, páginas 12525 a 12546.
- Jefatura del Estado. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE*. Boletín Oficial del Estado, núm. 238 de 4 de octubre, páginas 28927 a 28942.
- Jefatura del Estado. (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE*. Boletín Oficial del Estado, núm. 307 de 24 de diciembre, páginas 54188 a 45220.
- Jefatura del Estado. (2004). *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Boletín Oficial del Estado, núm. 313 de 29 de diciembre, páginas 42166 a 42197.
- Jefatura del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.
- Jefatura del Estado. (2007). *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Boletín Oficial del Estado, núm. 71 de 23 de marzo de 2007, páginas 12611 a 12645.

- Jefatura del Estado (2010). *Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo*. Boletín Oficial del Estado núm. 55, de 4 de marzo, 21001-21014.
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado núm. 295, de 10 de diciembre, 97858-97921.
- Krue, A-M. (1996). Approaches to Teaching Girls and Boys. Current Debates, Practices, and Perspectives in Denmark. *Women's Studies International Forum*, 19 (4), 429-445.
- Lipson, D. N. (2008). Where's the Justice? Affirmative Action's Severed Civil Rights Roots in the Age of Diversity. *Perspectives on Politics*, 6 (4), 691-706.
- Lourido, M. (2013, noviembre 18). El 60 % de las chicas recibe insultos machistas de parejas y amigos en el móvil, Cadena Ser. Disponible en http://www.cadenaser.com/sociedad/articulo/chicas-recibe-insultos-machistas-parejas-amigos-movil/csrgsrpor/20131118csr_csr_soc_2/ Tes.
- McRobbie, A. (1978). Working Class Girls and the Culture of Femininity. En Women's Studies Group, *Women take issue* (pp.96-108.). London: Hutchinson.
- Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En Cristina Beltrán & Virginia Maquieira (Eds.), *Feminismos* (pp.127-190). Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y CIDE. (2008). *El desarrollo de la educación en España. Informe nacional de España*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y CIDE.
- OCDE. (2012). *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/4/34/49620052.pdf> (14 junio de 2012).
- Orientared, Atención a la diversidad. Disponible en <http://www.orientared.com/atendiv.php> (14 junio de 2012).
- Pérez-Gómez, Á. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 66-70.

- Pérez-Rodríguez, S. (2008). *Presentación*. En Instituto Andaluz de la Mujer (IAM), *28 Mayo 2008, Día internacional de acción por la salud de las mujeres. Sexualidad y salud, aprendiendo a conocerte*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Junta de Andalucía.
- Ramajo, J. (2014, Noviembre 3). Uno de cada cuatro adolescentes andaluces cree que la mujer debe estar 'en su casa con su familia', eldiario.es
- Ríos, R. (2012, Agosto 23). Educación subvencionará centros sexistas pese al fallo del Supremo, *El País*, http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/22/galicia/1345663383_493090.html (03 febrero de 2013).
- Rodríguez-Martínez, C. (2011). Rendimientos escolares, género y segregación escolar. En Magdalena Jiménez Ramírez y Fco. José Del Pozo Serrano (Eds.), *Propuestas didácticas de Educación para la Igualdad*. Granada: Editorial Nativola.
- Santos, M.A. (2002) Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 76-80.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender. Becoming respectable*. Londres: SAGE.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3, (1), 143-158.
- Torres, J. (2002). La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 71-75.
- Torres, C.; Robles, J.M., y de Marco, S. (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y el conocimiento*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- UNESCO. (2001, Noviembre 2). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (14 junio de 2012).
- Urruzola Zabalza, M.J. (2013). La educación afectivo-sexual: una asignatura pendiente. *Coeducación, espacio para educar en igualdad*. Consejería de

- Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Disponible en http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=188 (22 abril de 2013).
- Venegas, M. (2011a). La investigación acción educativa en educación afectivosexual: una metodología para el cambio social. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 21, 39-61.
- Venegas, M. (2011b). El modelo actual de educación afectivosexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 55,(3), 1-10.
- Venegas, M. (2011c). Un modelo sociológico para investigar las relaciones afectivosexuales. *Revista Mexicana de Sociología* 73(4), 559-589.
- Venegas, M. (2011d). Educación afectivosexual y coeducación en secundaria. En M. Jiménez, V. Robles, F. Añaños y F. J. Pozo Francisco (Eds.). *Educación para la igualdad: reflexiones y propuestas*. Granada: Editorial Nativola.
- Venegas, M. (2012a). Diversidad e inclusión social en la sociedad global. Xavier Bonal, Capitolina Díaz y David Luque (Coords.). *XVI Conferencia de Sociología de la Educación. La educación en la sociedad global e informacional. Oviedo 12-13 julio 2012*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/119198553/2012-XVI-CSE-Oviedo>.
- Venegas, M. (2013a). Sex and relationships education and gender equality: recent experiences from Andalusia (Spain). *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 13 (5), 573-584, DOI:10.1080/14681811.2013.778823
- Venegas, M. (2013b). *Amor, Sexualidad y Adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales*. Granada: Comares.
- Villegas, P.; Rodríguez, E.; y Ochoa, A. (2002). Sexualidad. *Cuadernos de Salud vol. 1*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

