

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Presencia y Tratamiento de las No-Heterosexualidades en la Educación Afectiva-Sexual

Alejandro Granero Andújar¹

Teresa García Gómez²

1) Universidad de Extremadura, Spain

2) Universidad de Almería, Spain

Date of publication: February 25th, 2019

Edition period: February 2019-June 2019

To cite this article: Granero Andújar, A., García Gómez, T. (2019). Presencia y Tratamiento de las No-Heterosexualidades en la Educación Afectiva-Sexual, *International Journal of Sociology of Education*, 8(1), 1-27. doi: [10.17583/rise.2019.3815](https://doi.org/10.17583/rise.2019.3815)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3815>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Presence and Treatment of Non-Heterosexuality in Sex Education

Alejandro Granero Andújar
Universidad de Extremadura

Teresa García Gómez
Universidad de Almería

(Received: 13 October 2018; Accepted: 13 January 2019; Published: 25 February 2019)

Abstract

The purpose of this study is to gain an in-depth understanding of the inclusion/exclusion of non-hegemonic, affective-sexual identities in sex and affective education, based on the extent of their presence and how they are treated. The research was conducted from a qualitative perspective, using the case study research method. Findings show that the education practices examined in this study only treat these identities superficially, and often reproduce exclusionary, discriminatory or stigmatizing values. These findings reveal the need for non-heterosexual, affective-sexual relationships to be systematically included in our educational practices, to the same extent, and with the same depth of content, as heterosexual relationships, in order to avoid contributing to the exclusion of non-heterosexual persons, or to the reproduction and legitimization of heterocentric, stigmatizing, homophobic values and attitudes among students.

Keywords: sexual education, homosexuality, empirical research

Presencia y Tratamiento de las No-Heterosexualidades en la Educación Afectiva-Sexual

Alejandro Granero Andújar
Universidad de Extremadura

Teresa García Gómez
Universidad de Almería

(Recibido: 13 Octubre 2018; Aceptado: 13 Enero 2019; Publicado: 25 Febrero 2019)

Resumen

El fin de este trabajo es conocer en profundidad la inclusión o exclusión de aquellas identidades afectivas-sexuales no-hegemónicas en la educación afectiva-sexual atendiendo al grado de presencia de estas, así como al tratamiento recibido. La investigación está planteada desde un enfoque cualitativo, utilizando el estudio de caso como método de investigación. Los resultados muestran que en las prácticas educativas estudiadas se realiza un trabajo superficial sobre tales identidades, al mismo tiempo que son reproducidos en muchas ocasiones valores excluyentes, discriminatorios o estigmatizantes. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de hacer presentes las relaciones afectivas-sexuales no-heterosexuales de manera normalizada y equiparada a las heterosexuales, tanto en número como en profundización de contenidos, con el fin de no contribuir a la exclusión de aquellas personas no-heterosexuales en nuestras prácticas docentes, así como tampoco a la reproducción y legitimización de valores y actitudes heterocentristas, estigmatizantes y homófobas entre los distintos actores educativos.

Palabras clave: educación sexual, homosexualidad, investigación empírica

Resulta innegable que la escuela es una institución de marcado carácter social y, por ello, permeable a los procesos, características y situaciones del contexto en el que se ubica. Así, las formas de percibir la sexualidad según las consideraciones y prácticas hegemónicas encuentran su calado en nuestros centros educativos, conformándose estos en muchas ocasiones en dispositivos de reproducción y legitimación de tales valores discriminatorios y reduccionistas (Alonso y Morgade, 2008; Fainsod y Busca, 2016; Flores, 2015; Robinson, 2005).

Ante ello, aquí nos proponemos conocer en profundidad qué presencia tienen las no-heterosexualidades, así como el tratamiento recibido, en la educación afectiva-sexual desarrollada en el marco del Programa Forma Joven en el Instituto de Educación Secundaria (IES) El Camino¹.

Forma Joven es un programa educativo llevado a cabo por el trabajo conjunto entre la Consejería de Salud, la Consejería de Educación, la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales y la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía (España) desde el curso 2001/2002. Se compone de cuatro líneas de intervención que abordan diferentes dimensiones de la problemática juvenil, centrándonos en este trabajo en la titulada *Sexualidad y Relaciones Igualitarias*. La elección de este programa como espacio donde desarrollar nuestra investigación vino determinado por el gran peso que posee en la educación afectiva-sexual de la Comunidad Autónoma Andaluza, al estar presente en 930 puntos repartidos entre sus provincias. De igual modo, su potencialidad también proviene por el hecho de ser el único espacio formal dentro del Sistema Educativo Andaluz donde el trabajo sobre educación afectiva-sexual queda recogido de manera explícita como campo académico a desarrollar, pudiendo así implementarse en los centros educativos más allá de los esfuerzos individuales, aislados y voluntarios del personal docente. Por último, Forma Joven, ofrece un espacio desde el cual trabajar las identidades y corporalidades Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales e Intersexuales (LGTBI) en el marco de la educación afectiva-sexual, según la información oficial expuesta en su página web oficial. Así, los bloques temáticos y los contenidos dentro del área de intervención *Sexualidad y Relaciones Igualitarias* que hacen referencia al tema que aquí nos concierne son²:

1. Orientación y diversidad sexual.

- Heterosexualidad, homosexualidad, LGTBI.

4 *Granero & García – No heterosexualidades*

- Respeto a las diferencias.

Asimismo, pretendemos aportar conocimientos empíricos al ámbito académico sobre esta temática por ser una dimensión vagamente inexplorada dentro del campo científico educativo y, por ende, necesaria de conocimiento, debate, valorización y abordaje en los contextos científicos y de aula. Los trabajos de investigación referidos al análisis de la presencia y tratamiento de las no-heterosexualidades en las prácticas de educación afectiva-sexual de Educación Secundaria que están presentes en las principales bases de datos científicas son muy reducidos (Hincapié y Quintero, 2012; Jones, 2009; Morgade, 2006; Quaresma y Ulloa, 2011). De entre los trabajos hallados sobre la educación afectiva-sexual, algunos de estos visibilizan la falta de presencia de las no-heterosexualidades entre los contenidos tratados (Jones, 2009; Morgade, 2006; Quaresma y Ulloa, 2011) para centrarse en una visión preventiva y biologicista de la sexualidad, la presunción de heterosexualidad del alumnado (Jones, 2009), las resistencias del profesorado por abordar la homosexualidad en este campo educativo (Quaresma y Ulloa, 2011), la presencia de valores homofóbicos en los discursos reproducidos (Hincapié y Quintero, 2012) y los intereses del alumnado por abordar la homosexualidad en la educación afectiva-sexual (Jones, 2009).

Marco Teórico

Pese a los avances logrados, en nuestro sistema sociocultural todavía existe una concepción afianzada por la que los deseos y relaciones afectivas-sexuales son percibidas dentro de los parámetros de la heterosexualidad, siendo esta sustentada sobre teorías biologicistas y deterministas del deseo y el comportamiento. Según estas, la única posibilidad de atracción naturalmente legitimada es aquella conformada por personas de distinto sexo/género, bajo los calificativos estigmatizantes de la abyección, la anormalidad, la patologización y la repulsión hacia aquello que sale de los parámetros establecidos. Tal percepción del deseo limitada a la heterosexualidad recibe el nombre de heterocentrismo, aunque también es empleado el término heterosexismo (Hayde y Delamater, 2006).

Alonso et al. (2009) mostraron que, mediante los discursos y currículos, los centros educativos reproducen modelos hegemónicos de sexualidad a

través de dos mecanismos: 1) al transmitir discursos dentro de la cotidianidad escolar sobre aquello que es correcto o incorrecto, lícito o depravado, normal o anormal, saludable o patológico, bajo la legitimidad de la autoridad educativa y la incuestionabilidad académica; 2) al silenciar las formas de vivir, pensar, ser y desear consideradas como minoritarias o diferentes. Ortmann (2011), presentaba una interpretación similar, indicando la existencia de ciertos temas y cuestiones en el marco de la sexualidad que son silenciados en los espacios educativos por considerarse impropio su abordaje tras su establecimiento como contenidos políticamente incorrectos.

Por último, nos gustaría aclarar que el término no-heterosexualidades hace alusión a las identidades afectivas-sexuales cuyos deseos sexuales o afectivos son mantenidos entre personas del mismo género, tales como la homosexualidad, la bisexualidad³ y la pansexualidad⁴. El uso de este término, en lugar de homosexualidad, no es casual sino causal, pues su utilización tiene como intencionalidad ampliar la concepción generalizada de la homosexualidad como única expresión del deseo afectivo y/o sexual entre personas del mismo género y, por consiguiente, evitar la exclusión de las identidades afectivas-sexuales en las que puedan desarrollarse relaciones de estas características.

Objetivos

Los objetivos planteados han sido:

1. Conocer las presencias y ausencias de las identidades afectivas-sexuales no-heterosexuales en los talleres de educación afectiva-sexual desarrollados en el marco del Programa Forma Joven en el IES El Camino.
2. Identificar y analizar la transmisión de posibles aspectos discriminatorios en cuanto a las no-heterosexualidades en los talleres de educación afectiva-sexual del Programa Forma Joven en el IES El Camino.
3. Interpretar los posibles efectos de la presencia o ausencia de las identidades afectivas-sexuales no normativas, así como como la transmisión de posibles aspectos discriminatorios, en los espacios educativos como dispositivo de construcción de nuestras subjetividades y realidad socio-cultural

Metodología

En este trabajo ha participado tanto el personal implicado en la coordinación y desarrollo del Programa Forma Joven en el IES El Camino (sanitaria que implementaba los talleres, profesorado coordinador y Director del centro), como el alumnado que asistía a este de los diferentes grupos de 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como de Formación Profesional Básica (FPB), junto a sus respectivos tutores y tutoras.

Como características contextuales del caso al que pertenecía la población participante, podemos determinar que el IES El Camino es un instituto público de Educación Secundaria de la ciudad de Almería (España), caracterizado por atender a alumnado de familias cuyo nivel sociocultural medio es catalogado como medio-bajo. En este, Forma Joven se venía implementando en forma de talleres realizados por una enfermera trabajadora del Centro de Salud del barrio, la cual cuenta con una trayectoria de cinco años en el desarrollo del Programa en este instituto. Forma Joven iba dirigido a los cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), abordándose los estilos de vida saludables con los grupos de 1º y sexualidad con 2º, 3º y 4º. Asimismo, en el curso 2014/15 fue integrado el grupo de Formación Profesional Básica (FPB) en uno de los talleres de sexualidad dirigido a uno de los grupos de 3º de ESO.

La elección del instituto participante vino determinada por su potencialidad, tal y como recomiendan investigadores como Stake (1998). Atendiendo a ello, nuestra decisión se centró en la búsqueda de un centro educativo que recogiese tres criterios principales. En primer lugar, que se estuviese implementando Forma Joven. En segundo lugar, que contase con una trayectoria amplia en el desarrollo del Programa, siendo este un caso de referencia debido a que implementa Forma Joven desde los inicios de este. En tercer lugar, obtener posibilidad de acceso, hecho que fue conseguido a través de una persona portera.

Instrumentos de Recogida de Datos

En nuestra labor de investigación han sido empleados los siguientes instrumentos de recogida de información durante los dos cursos que comprendieron el periodo de trabajo de campo (2013/14 y 2014/15):

Observación no participante. La observación puede definirse como un instrumento de investigación basado en el proceso intencional y sistemático, que nos permite adquirir información de un entorno mediante la mirada de su realidad a fin de comprenderla en profundidad (AQU, 2009; Coll y Onrubia, 1999). Debido a su naturaleza no participante, no se ha mantenido una participación activa en las actividades observadas. De este modo, la observación se ha centrado en atender las circunstancias, comportamientos y fenómenos naturales y cotidianos, sin provocar situaciones que alterasen el orden habitual de los talleres. Asimismo, al tratarse de una observación semiestructurada, ha existido una planificación previa al trabajo de campo sobre aquello que deseábamos conocer, al mismo tiempo que se ha prestado atención a los procesos, circunstancias o hechos que no estuviesen previamente determinados como objeto de observación y pudiesen aportarnos información de interés.

Se han llevado a cabo un total de 11 observaciones en los talleres de educación afectiva-sexual realizados con los diferentes cursos que participaban en el Programa (2º, 3º y 4º de ESO y FPB), dos de ellas durante el curso 2013/14 y nueve en el curso 2014/15.

Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad. El tipo de comunicación utilizada fue el diálogo flexible y abierto. Atendiendo a la tipología semiestructurada, existió cierta planificación sobre los temas que considerábamos relevantes a tratar, aunque manteniendo una postura abierta a otras preguntas y aspectos que pudieran resultar de interés para el conocimiento y la comprensión de nuestro objeto de estudio (Vázquez y Angulo, 2003).

Se han realizado 34 entrevistas en las que han participado un total de 92 personas.

8 Granero & García – No heterosexualidades

Tabla 1

Entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

Entrevistas alumnado	Curso 2013/14	2°C	Grupo 1 (4 alumnas) y Grupo 2 (2 alumnos)
		4°B	Grupo 1 (5 alumnos/as), Grupo 2 (5 alumnos/as) y Grupo 3 (3 alumnas)
	Curso 2014/15	2°A	Único grupo (2 alumnas)
		2°B	Grupo 1 (5 alumnos), Grupo 2 (4 alumnos/as), Grupo 3 (4 alumnas) y Grupo 4 (4 alumnos/as)
		2°C	Único grupo (4 alumnas)
		3°A	Único grupo (5 alumnos/as)
		3°B	Único grupo (4 alumnos/as)
		3°Div.	Grupo 1 (3 alumnos/as), Grupo 2 (3 alumnos/as) y Grupo 3 (2 alumnos)
		4°A y Div.	Grupo 1 (4 alumnos/as), Grupo 2 (3 alumnas) y Grupo 3 (3 alumnos/as)
	4°B	Único grupo (4 alumnas)	
	4°C	Único grupo (4 alumnos/as)	
	FPB	Único grupo (5 alumnos/as)	
	Entrevistas profesorado tutor	Curso 2013/14	Profesorado tutor de 2°C y 4°B
Curso 2014/15		Profesorado tutor de 3°A, 3°B, 4°B y FPB.	
Entrevistas sanitaria	2 entrevistas en el curso 2013/14 y 1 entrevista en 2014/15		
1 Entrevista Dirección instituto			
2 Entrevistas profesorado coordinador del FJ en el instituto			

Fuente: elaboración propia.

Tales entrevistas se realizaron de manera grupal con el alumnado del centro, e individual con el resto de los actores participantes: sanitaria que impartía los talleres, profesorado coordinador del Programa en el instituto, Director y profesorado tutor.

Análisis Documental. Los documentos recogidos y posteriormente analizados han sido los recursos metodológicos empleados durante los talleres: Diapositivas “Sexualidad: Mitos y verdades” del curso 2013/14, empleadas en los talleres con 2º de ESO; Diapositivas “Infecciones de transmisión sexual” (ITS) del curso 2013/14, empleadas en los talleres con 4º de ESO; Diapositivas “Sexualidad: Mitos y verdades” del curso 2014/15, empleadas en los talleres con 2º de ESO; Vídeo “Te lo piden tus hijos. Habla con ellos” del curso 2014/15, empleado en los talleres con 3º de ESO; Diapositivas “Infecciones de transmisión sexual” del curso 2014/15, empleadas en los talleres con 4º de ESO.

Análisis

Como técnica de análisis de datos hemos empleado la codificación. Taylor y Bodgan (1992) la definían como la reunión y el análisis de los datos que hacen referencia a temas, ideas, conceptos e interpretaciones con la intención de hallar contrastes y relaciones entre los datos recogidos para así poder generar conocimientos, interpretaciones y comprensiones de nuestros casos. Así, la codificación nos ha ofrecido la posibilidad de matizar, expandir, descartar o desarrollar por completo las primeras ideas o intuiciones a través de la agrupación en categorías, el contraste de datos y la búsqueda de interrelaciones hasta alcanzar temas, ideas, conceptos e interpretaciones conjuntas de forma holística, veraz y profunda. Para ello, se han seguido tres pasos principales durante el proceso de análisis:

- Categorización: selección de los tópicos existentes entre los datos que compartían patrones y elementos comunes. Así, se generaron categorías y subcategorías.
- Elaboración emergente de categorías y agrupación de los datos: agrupación y organización de los datos pertenecientes al mismo tópico en categorías y subcategorías. Durante este proceso surgieron nuevos tópicos y relaciones que conformaron las categorías emergentes.
- Análisis holístico de los datos de cada categoría, así como aquellos que guardan relación entre estas, permitiéndonos alcanzar comprensiones y conocimientos conjuntos de cada categoría y del eje temático.

10 Granero & García – No heterosexualidades

La disposición de las categorías empleadas en nuestro proceso de análisis es la siguiente:

Tabla 2

Categorías surgidas durante el proceso de análisis de datos.

Eje temático:	Categorías:
Heterocentrismo:	Exclusión no-heterosexualidades de los contenidos Limitar la pérdida de virginidad a penetración entre pene y vagina Centrar las relaciones afectivas y sexuales a las conformadas por hombre y mujer Determinar el deseo afectivo y sexual según sexo-género Asignar posibilidad de gestación a todas las relaciones sexuales Centrar la penetración al pene y la vagina.

Fuente: elaboración propia.

Con el motivo de alcanzar un nivel de análisis más completo y profundo, hemos decidido apoyarnos en las dimensiones que nos ofrece el currículum explícito, el currículum oculto⁵ y el currículum ausente⁶. Por tanto, en nuestro análisis no solo hemos atendido a lo que se dice, sino también al cómo se dice, desde qué perspectiva se parte, ante qué intenciones, cuál es el grado de trabajo que se hace de ello y qué no se dice (omisiones e invisibilizaciones).

Se ha aportado autenticidad a la investigación mediante la técnica de *triangulación metodológica* (Taylor y Bodgan, 1992), por la cual, hemos realizado un análisis contrastado de la información obtenida con las tres técnicas de recogida de datos, ofreciéndonos la oportunidad de conocer la información que coincide y la que no, así como las diferencias y los aportes a la veracidad existentes. Complementariamente, hemos empleado la *triangulación de datos mediante las distintas fuentes de información* (Simons, 2011; Stake, 1998), permitiéndonos hallar las concordancias y discrepancias entre los datos obtenidos de las distintas fuentes de información a través de su revisión y comparación. Por último, hemos pretendido consolidar la veracidad mediante la *triangulación de teorías*

(Simons, 2011; Stake, 1998), es decir, contrastando las percepciones, reflexiones, resultados y comprensiones surgidas entre las personas autoras de esta investigación.

Resultados

En primer lugar, nos gustaría destacar que, en el análisis sobre no-heterosexualidades, hemos partido de la concepción ciscentrista⁷ de las personas y materiales pertenecientes al Programa. Nos gustaría aclarar que dicha mirada atiende a la perspectiva desde donde parte el Programa estudiado. Atender a dicha perspectiva pretende atender a una mirada holística que nos permita alcanzar explicaciones, comprensiones y conocimientos con los que obtener un sentido profundo y amplio acordes a la realidad estudiada.

El análisis de los datos recogidos nos muestra que la presencia de las identidades no-heterosexuales en los contenidos del currículum explícito de la educación afectiva-sexual trabajada en los talleres del Forma Joven varía en función del curso al que vaya dirigido el taller.

En los talleres dirigidos a los grupos de 2º de ESO titulados "sexualidad: mitos y verdades" percibimos una mayor presencia de las no-heterosexualidades en su desarrollo que en el resto de cursos: se explicó qué es la orientación sexual; las principales orientaciones (heterosexualidad, homosexualidad y bisexualidad); que las tres son igualmente válidas, satisfactorias y saludables; que surge en la adolescencia y está ligada a los cambios hormonales; que es un proceso involuntario, que permanece estable a lo largo de la vida; y se trabaja contra la confusión entre identidad afectiva-sexual y de género en diferentes preguntas. Se ha de destacar que algunos de estos contenidos integran mitos y concepciones erróneas, al igual que se excluyen aquellas identidades afectivas-sexuales menos conocidas.

En el currículum explícito de los talleres de 3º de ESO, titulados "Anticonceptivos", encontramos que las no-heterosexualidades están totalmente ausentes. Mientras tanto, en los talleres de 4º de ESO, "Infecciones de transmisión sexual" (ITS), se trabajaron las no-heterosexualidades en relación a estas de forma muy poco profunda y contradictoria: mientras que en unas ocasiones se ligaron las identidades no-

12 *Granero & García – No heterosexualidades*

heterosexuales a un mayor riesgo de contraer ITS, en otras se negó dicha relación.

Al mismo tiempo hallamos que, en la mayoría de los talleres, excepto en los realizados con los grupos de 2º de ESO en el año 2014/15, fue reproducido el heterocentrismo mediante sus imágenes al exponer únicamente relaciones heterosexuales. En tal excepción, aparecía una imagen de una pareja de dos chicas y otra imagen de una pareja de dos chicos al presentar la primera relación sexual⁸, haciendo presentes de este modo las relaciones no-heterosexuales de manera superficial y puntual. A pesar de esta representación de las relaciones no-heterosexuales, resulta relevante que las imágenes que hacen referencia a estas siguen siendo una minoría en comparación con las que aparecen relaciones heterosexuales.

En cuanto a los casos expuestos y trabajados desde el Forma Joven en los talleres del IES El Camino, también comprobamos que existe heterocentrismo al mostrar una visión generalizada de las relaciones heterosexuales de forma directa, por ejemplo, al exponer relaciones formadas por chico y chica; o indirecta al no rebatir las concepciones heterocentristas que mostró el alumnado en uno de los talleres con 2º de ESO en el curso 2014/15. El único momento en el que se tuvo en cuenta las relaciones entre personas del mismo género fue al tratarse el virus del papiloma humano, donde se reflejó que, vía contacto genital, los hombres podían presentarlo en el ano, haciendo mención así de manera indirecta (y ciscentrista) a las relaciones no-heterosexuales entre hombres. Al mismo tiempo, resulta relevante que exclusivamente se integrasen las relaciones no-heterosexuales en este momento en que se abordaron las ITS, coincidiendo con el reflejo sociocultural estigmatizante y patologizante tradicionalmente asignado a las relaciones que quedan fuera de los patrones de la heterosexualidad.

También se reprodujo heterocentrismo en el trabajo sobre la primera relación sexual al explicitar la sanitaria que es el pene el que rompe el himen femenino, descartando así que la primera relación sexual interpersonal con penetración de una chica sea con otra chica mediante un dildo o elementos corporales. Asimismo, no se trató como primera vez la penetración anal en las relaciones sexuales entre personas de la categoría de sexo macho, sino que la mirada se centró exclusivamente en los aspectos del himen, tales como la rotura, el dolor, calmar los nervios para el disfrute, lubricación, etc.

Pregunta al alumnado: La primera relación sexual con penetración siempre duele.

La sanitaria explica lo que es el himen y dice que a veces, al introducir el pene se rompe y dice que no es un dolor fuerte. Comenta que a veces el himen no se rompe en la primera penetración porque es una membrana elástica y muchas veces se adapta al tamaño del pene” (Observación taller 2ºA 2014/15)

En este ejemplo podemos comprobar que solamente abordó la primera vez en relación al himen como factor de dolor, sin reparar en que puede producirse dolor (o no) en la primera relación no-heterosexual entre dos hombres cis⁹ con penetración. Ante ello, nos cuestionamos por qué no se trabajó también el miedo al dolor a ser penetrado analmente en las relaciones sexuales interpersonales entre dos personas de la categoría de sexo macho, tal y como sí se hace ante la primera penetración vaginal. Desde qué sentido y desde qué mirada de las relaciones sexuales interpersonales se partía para mostrar solamente una parte de la diversidad que comprenden las relaciones sexuales interpersonales con penetración.

En el concepto de virginidad también se reprodujo una percepción de las relaciones sexuales limitadas al heterocentrismo cuando se afirmó que los hombres pierden la virginidad cuando penetran, pues no se transmitió en ningún momento la posibilidad de perderla cuando son penetrados. Así, fue atribuido el mantenimiento o la pérdida de la virginidad de los hombres a los parámetros heteronormativos.

Por último, desde el trabajo de anticoncepción, también se transmitió una imagen parcializada de las relaciones a las heterosexuales ya que:

- 1) se trabajaron exclusivamente las relaciones entre chicas y chicos.
- 2) se dio por sentado que las personas mantendrán relaciones con otras de su sexo/género opuesto.

En uno de los vídeos empleados, la sanitaria del centro de planificación familiar preguntó a la protagonista al llegar a consulta “¿Y qué me explicas? ¿Es guapo tu novio?”, presuponiendo de antemano que la protagonista es heterosexual, a pesar de que no conoce las razones por las cuales asistió a consulta ni tiene ninguna información previa sobre ella.

Continuando con el análisis de dicho vídeo, hallamos que la madre de la protagonista presupuso que todas las personas mantendrán relaciones con

14 *Granero & García – No heterosexualidades*

personas de su sexo biológico opuesto (al ligar posibilidad gestante a la acción coital) en cuanto transmitió:

llega una edad en la que las personas encuentran otras personas y se gustan y entonces se enamoran, hacen el amor. Y si hacen el amor, pero todavía no quieren tener niños, tienen que tomar ciertas precauciones

Del mismo modo ocurrió con el siguiente ejemplo acontecido durante uno de los talleres:

[La sanitaria] Comenta que hay algunas infecciones que se curan y otras que no, y el embarazo no deseado también les va a cambiar la vida al alumnado (observación taller 2ºB 2014/15)

Hablando de manera generalizada sobre la posibilidad de embarazo no deseado a todo el alumnado, la sanitaria partió de una concepción heterocentrista por la que todo el alumnado mantendrá relaciones sexuales con personas de distinto sexo biológico.

3) Se afirmó en algunos talleres de 2º de ESO que el riesgo de no utilizar preservativo para las mujeres es el embarazo no deseado, excluyendo así las relaciones entre mujeres:

La sanitaria comenta que es importante tener una buena autoestima, por ejemplo, a la hora de ponerte el preservativo para tener relaciones sexuales, dice que en el caso de la mujer para evitar embarazos y en el caso del hombre para evitar también enfermedades de transmisión sexual (Observación taller 2ºA 2014/15)

En esta ocasión, el heterocentrismo vino determinado al asignar a las mujeres la finalidad de utilizar el preservativo en las relaciones sexuales interpersonales para evitar embarazos, transmitiéndose así, con un mensaje que ya determina el ciscentrismo implícito en el discurso, que las mujeres mantendrán relaciones sexuales con personas de su sexo biológico contrario. Al mismo tiempo, excluyó el hecho de que en las relaciones sexuales no-heterosexuales entre mujeres (cis) se emplea también el preservativo en muchos instrumentos sexuales para evitar el contagio de ITS.

4) Se mostró de forma generalizada que las mujeres solamente tienen relaciones sexuales con hombres.

5) Se mostraron todas las relaciones con riesgo de embarazo como heterosexuales, olvidando las relaciones no-heterosexuales con una persona trans donde puede existir riesgo de embarazo:

La sanitaria comenta que hay chicos que dicen que le cortan el rollo, por lo que ante eso se puede recurrir al preservativo femenino, que se puede colocar antes de la penetración y la erección y así no les corta el rollo (Observación taller 3ºA 2014/15)

Durante el vídeo de anticoncepción dirigido a los grupos de 3º de ESO, la amiga de la protagonista transmitió algunos mensajes heterocentristas ligados a una concepción ciscentrista que reducen a la invisibilidad la posibilidad de capacidad gestante en una relación no-heterosexual, tales como:

Aquí dice que si el chico eyacula fuera no te puedes quedar embarazada
El condón y la pastilla no nos hace falta [saberlo] porque ya sabemos cómo funciona. Bueno, aunque yo no lo necesito porque no tengo novio

Ante ello, durante una de sus entrevistas, la sanitaria argumentó que la única forma de relación en la que puede existir posibilidad de embarazo es la heterosexual, excluyendo así de su mirada las relaciones no-heterosexuales en las que una de las personas sea trans y existe capacidad gestante.

-Sanitaria: ¿El vídeo de anticoncepción? Bueno, porque es que la anticoncepción [se ríe levemente] tiene que ser chico-chica. Claro (Entrevista sanitaria)

El alumnado describió el trabajo realizado sobre no-heterosexualidades como superficial y breve. Una parte de este afirma que este trabajo tan limitado y superficial sobre las no-heterosexualidades, así como en otros casos que no sean nombradas, puede provocar sentimientos de exclusión entre el alumnado no-heterosexual.

El poco trabajo realizado sobre no-heterosexualidades en el taller recibido del Forma Joven también fue una de las cosas que menos gustó al alumnado entrevistado de uno de los grupos.

16 Granero & García – No heterosexualidades

-Entrevistador: Venga, vamos a empezar con lo que menos os ha gustado.

-Carla: Que no se trabajó tanto lo de la homosexualidad.

-Sofía: Claro. Eso se tendría que haber trabajado más.

-Minerva: Claro.

-Carla: Claro (Entrevista alumnado 2ºB)

Al mismo tiempo, una parte del alumnado de 4º de ESO y FPB transmitió su deseo de trabajarlas dentro de las actividades del Programa.

Por otro lado, una pequeña parte del alumnado encontró una explicación al heterocentrismo presente en el Programa en la *heteronormalidad*¹⁰, reflejando así el reconocimiento de lo hegemónico. Por ejemplo, al indicar una alumna que *"nunca ponen esas cosas porque lo común es eso [la heterosexualidad], entonces pues... viento"*.

Es relevante, además, que la sanitaria que imparte los talleres también mantuviese una perspectiva heterocentrista del Programa Forma Joven al no hacer referencia a las no-heterosexualidades entre los contenidos a trabajar en este. Ello se repitió incluso al preguntarle por la idea que desea transmitir en sus charlas de sexualidad, los contenidos que cree necesitar mayor profundización del Programa o los aspectos que para ella resultaban más importantes a interiorizar por el alumnado. Este hecho puede venir reforzado por la propia concepción de la sanitaria pues, durante la última entrevista realizada, mostró una perspectiva heterocentrista al no contemplar como posibilidad de relación de pareja aquella conformada por dos personas del mismo género, ya que, cuando se le consultó por las razones sobre el hecho de no integrar casos, ejemplos e imágenes de relaciones no-heterosexuales durante los talleres, argumentó que restaría tiempo a otros aspectos que considera de mayor importancia, como la igualdad en las relaciones de pareja. Por tanto, entiende el concepto de "pareja" como aquella conformada por hombre y mujer.

Es destacable que la sanitaria argumentó que el hecho de abordar en mayor medida las no-heterosexualidades en los talleres, restaría tiempo al resto de contenidos a trabajar en el marco del Programa que ella considera más relevantes y que sí afectan a todo el alumnado. Desde nuestro punto de vista, no todos los contenidos trabajados son afines a las circunstancias y necesidades del alumnado, como es el caso de los anticonceptivos a las

personas que mantengan relaciones con personas de su mismo sexo. Por tanto, encontramos que esta reflexión no se extiende al resto de aspectos trabajados en el currículum que están dentro de la supuesta normalidad hegemónica, sino únicamente a aquellos que hacen referencia a formas de deseo minoritarias y, por lo tanto, reflejando la visión del currículum hegemónico. De igual modo, trabajar por la inclusión y la igualdad de derechos y oportunidades de las personas no-heterosexuales no es un contenido que se deba enfocar solamente al alumnado LGB, tal y como percibe esta sanitaria, pues atiende a la educación democrática y en valores, así como a una dimensión más de la sexualidad. Asimismo, en esta reflexión percibimos que la sanitaria no contemplaba como un derecho de estas identidades el sentirse incluidas en los aspectos abordados desde el Programa.

Por último, la sanitaria admitió que las identidades homosexuales, bisexuales o transexuales las abordó desde el punto de vista teórico. Las razones ofrecidas por la sanitaria para no integrar las relaciones no-heterosexuales de forma transversal en los casos, ejemplos e imágenes y limitarla a pequeñas explicaciones teóricas es la carencia de tiempo que dispone para trabajar el Forma Joven en el instituto. Ante ello, argumentó que trabajar en mayor medida las no-heterosexualidades o integrarlas en ejemplos, casos e imágenes restaría trabajo al resto de contenidos del Programa. Desde nuestro punto de vista, emplear ejemplos o imágenes que no se centren exclusivamente en la heterosexualidad no resta tiempo alguno al desarrollo del taller. Como segunda razón, expuso que limitó el trabajo de las identidades afectivas-sexuales no hegemónicas al ámbito teórico por ser más frecuente la heterosexualidad. Esta segunda razón denota una exclusión curricular de las minorías, hecho antagónico a un programa educativo en el que se indica en su página web que se deben trabajar las identidades y corporalidades LGTBI. Al mismo tiempo, esta segunda razón muestra que el motivo que determinaba el heterocentrismo en las prácticas del Programa Forma Joven vino generado por la heteronormatividad existente, es decir, hacer presentes aquellas identidades afectivas-sexuales que se encuentran presentes y son mostradas socialmente de manera abierta y no estigmatizada.

También consideramos que existía una percepción heterocentrista del Programa por parte del profesorado coordinador del Forma Joven en este centro al no contemplar las no-heterosexualidades entre los objetivos a

conseguir en el marco del Programa, centrandos en la prevención de enfermedades y prevención de embarazos no deseados a pesar de afirmar que no se ha registrado ningún caso de embarazo no deseado o ITS por parte de alumnado del centro en la actualidad reciente.

La Dirección del centro también mantuvo una concepción heterocentrista del Programa al no tener en cuenta ni hacer referencia a las no-heterosexualidades como contenidos a trabajar en el marco de este, centrándose en otros, tales como embarazos no deseados, tabaco, drogas y relaciones entre adolescentes.

En cuanto al profesorado tutor, debemos tener en cuenta la poca relación e implicación que tiene este con el Programa: durante sus entrevistas comunicaron que no participaron y tienen un conocimiento muy superficial de este. Al mismo tiempo, en las observaciones hemos percibido que su asistencia a las actividades de Forma Joven es muy escasa. Aun así, una de las profesoras tutoras entrevistadas relacionó el Programa con las ITS y la prevención, mostrando una percepción limitada a aspectos preventivos que excluye otros, tales como las identidades afectivas-sexuales no hegemónicas.

Por otro lado, uno de los profesores que acudió al taller acompañando al alumnado mostró una percepción heterocentrista en su visión del Programa al excluir como opción de sexualidad las prácticas no heterosexuales entre mujeres en cuanto resumió el taller como "*nunca sin preservativo, aunque el chico fuerce hay que decir que no*". Complementariamente, fueron relevantes las manifestaciones de heterocentrismo surgidas durante las entrevistas al profesorado tutor y al alumnado, constituyendo este hecho una necesidad de desarrollar un currículum contrahegemónico desde la educación afectiva-sexual del Programa Forma Joven que incluya de manera transversal, integral y profunda las no-heterosexualidades.

No menos significativo, como factor de necesidad para romper con el heterocentrismo, es el hecho de que la mayoría del alumnado entrevistado manifestó una visión heterocentrista en cuanto a las relaciones afectivas-sexuales. Este surgió ya que:

1) Transmitieron la necesidad de utilizar métodos anticonceptivos siempre que se mantengan relaciones sexuales, mostrándose con ello una visión generalizada de las relaciones como heterosexuales. De manera similar, también se transmitió que en las relaciones sexuales puede haber

posibilidad de embarazo para las mujeres, no teniendo en cuenta aquellas relaciones afectivas-sexuales entre personas del mismo sexo:

-Elia: A una mujer le hacen "tras tras" por detrás y se puede quedar preñada. Porque si los espermatozoides van para el sitio que está caliente. ¿No se puede quedar preñada? (Entrevista alumnado 2°C 2013/14)

2) Se expuso de forma generalizada la reproducción como un fin de la sexualidad:

-Entrevistador: ¿Y qué es el sexo?

-Minerva: Pues reproducción (Entrevista alumnado grupo 3 2ºB 2014/15, p. 13)

3) Se ligó únicamente el preservativo a los chicos en las relaciones sexuales interpersonales, dejando así de lado las relaciones no-heterosexuales femeninas en las que se puede utilizar este para evitar el contagio de ITS:

-Entrevistador: ¿Y por qué creéis que pueden tener más vergüenza las chicas que los chicos?

-Anabel: No sé. Como [el preservativo] se lo ponen los chicos pues... no sé (Entrevista alumnado 3ºB 2014/15)

4) Se mostró directamente una concepción de las relaciones afectivas-sexuales interpersonales como conformadas por hombre y mujer. Este hecho fue la forma de heterocentrismo más repetida entre el alumnado entrevistado:

“-Entrevistador: Y una pregunta, ¿qué es el sexo?

-Ana: Pues una mujer debajo y un hombre [se ríen las alumnas].

-Judith: No, al revés.

-Ana: Una mujer debajo de un hombre” (Entrevista alumnado 2°C 2014/15)

5) Se determinaron los gustos afectivos y sexuales en relación al género y el sexo:

20 Granero & García – No heterosexualidades

-Ana: [Los hombres] Tienen muñecas hinchables [se ríen las alumnas]
(Entrevista alumnado 2ºC 2014/15)

En este caso señalado, la alumna excluyó la posibilidad de que un hombre emplee un muñeco hinchable en lugar de una muñeca como juguete sexual. Al mismo tiempo, limitó el uso de las muñecas hinchables a los hombres sin cuestionarse la posibilidad de que pueda ser utilizada por mujeres.

-Entrevistador: ¿Y en el amor? ¿Hay diferencias entre hombres y mujeres?

-Ana: Sí porque las mujeres se pillan antes por los hombres.

-Judith: Ellos dan siempre el primer paso, pero nosotras siempre damos el último” (Entrevista alumnado 2ºC 2014/15)

“-Judith: Sí. Había un programa que echaron de un hombre que tenía los dos huevos y tenía una vagina.

-Tere: Qué asco. Hostia, pues a ese le gusta de todo, ¿no? [se ríe ella y Judith] (Entrevista alumnado 2ºC 2014/15)

En este último caso, una alumna, Tere, más allá de una actitud interfóbica, mostró una actitud heterocentrista al determinar los gustos afectivos y/o sexuales en relación directa al sexo al que pertenecemos. De este modo, partiendo de su razonamiento por el cual, si una persona intersexual pertenece a los dos sexos y las personas sienten atracción por aquellas otras de su sexo contrario, las personas intersexuales han de sentirse atraídas tanto por hombres como por mujeres. Algo similar ocurre con el siguiente fragmento en lo referido a la categorización de género:

-Ethan: Es un hombre que se siente mujer y entonces, pues se quiere cambiar su sexo y todo: ponerse tetas... De todo.

-Amira: Pero entonces, ¿qué le gusta?” (Entrevista alumnado 3ºDiversificación 2014/15)

6) Se supone, desde una visión generalizada, que las mujeres darán a luz durante sus vidas:

-Tere: El himen se rompe haciendo gimnasia y de todo. Y algunas veces a las mujeres no se le rompe hasta el parto.

-Ana: Hasta el parto [dice al mismo tiempo] (Entrevista alumnado 2ºC 2014/15)

Durante el taller de 2ºA de ESO en el curso 2014/15 también se produjo, por parte del alumnado, una manifestación de heterocentrismo al presuponer que todas las penetraciones de mujeres han de provenir de un pene:

Otro alumno pregunta que por qué gritan las chicas cuando le introducen el pene. La sanitaria pregunta al alumnado y un alumno dice que porque le da gusto (Observación taller 2ºA 2014/15)

Solamente en unas pocas entrevistas no se recogieron comentarios o discursos heterocentristas y únicamente dos alumnas manifestaron conductas inclusivas y que atendían a la diversidad existente:

-Entrevistador: ¿Qué pensáis que es el sexo?

-Nico: Hacer una relación con dos gentes que se gustan.

-Ethan: Claro (Entrevista alumnado 2ºC 2013/14)

-Ethan: Pues eso es el sexo: dos personas ahí que se quieren, se aman, haciendo eso (Entrevista alumnado 2ºC 2013/14)

En estos dos casos que acabamos de exponer, estos alumnos se refirieron a las relaciones sexuales en género neutro, ofreciendo así espacio a las relaciones más allá de la hegemonía heterosexual. Es relevante que uno de estos alumnos manifestase ser gay, mientras que otro mantiene unas conductas y roles de género alejadas de la masculinidad, pudiendo ser estigmatizado y discriminado bajo la carga homofóbica que se extiende también a aquellas personas que no cumplen con los roles tradicionales asociados a su género y, de manera automática, se le asigna una identidad del deseo no-heterosexual (gay percibido).

Incluso una alumna fue consciente del heterocentrismo de su propio discurso y rectificó hacia una visión más amplia de las relaciones sexuales interpersonales donde hubiese cabida a aquellas conformadas por personas del mismo género

-Entrevistador: ¿Qué es el sexo?

-Rosa: Una relación íntima entre un hombre y una mujer. Bueno, entre un hombre y una mujer no. Entre dos personas porque...” (Entrevista alumnado 4ºA y Diversificación 2014/15)

Discusión

Los resultados obtenidos acerca del tratamiento superficial y aislado de las no-heterosexualidades son coincidentes con los aportes de los trabajos de investigación realizados por Hincapié y Quintero (2012), Jones (2009), Morgade (2006) y Quaresma y Ulloa (2011). Del mismo modo, nuestros resultados también apuntan en la misma línea que los obtenidos por Jones (2009) en lo referido a: 1) la existencia de intereses entre el alumnado por que se aborde este colectivo en el marco de la educación afectiva-sexual; y 2) en la presunción de heterosexualidad que recae en el alumnado por parte del personal docente (o sanitario en nuestro caso).

Por el contrario, respecto a los resultados sobre homofobia hallados por Hincapié y Quintero (2012), determinamos que, si bien se transmitieron aspectos que pudieron resultar excluyentes hacia las formas de deseo no-heterosexual desde los talleres estudiados del Programa, no se reprodujeron valores homofóbicos explícitos. Por tanto, podemos afirmar que no existe concordancia entre los resultados alcanzados en ambas investigaciones.

Conclusiones

Atendiendo a las tres dimensiones del currículum empleadas como criterios de análisis en nuestro trabajo de investigación (currículum explícito, currículum oculto y currículum ausente), los resultados muestran que, pese a que las identidades no-heterosexuales eran trabajadas de manera explícita en algunos espacios del Programa Forma Joven en nuestro caso estudiado, fueron abordadas de forma superficial y aislada del resto de contenidos. En palabras de Torres (2008) podemos hablar, por lo tanto, de *currículum de turistas*. Ante este trabajo, podríamos denominar más de integración que de inclusión el abordaje de las no-heterosexualidades al no estar presentes estas de manera profunda, globalizada y transversal entre los contenidos trabajados y limitar su presencia a momentos puntuales. Por el contrario, las necesidades, intereses e inquietudes del alumnado por abordar las identidades afectivas-sexuales no hegemónicas en el espacio de la educación afectiva-sexual estuvieron latentes en nuestro contexto estudiado.

Al mismo tiempo, comprobamos que predominaba el heterocentrismo entre los contenidos abordados, tanto por omisión de las relaciones y deseos no-heterosexuales en el trabajo de los diferentes contenidos (excepto en los que se trabajó específicamente las identidades afectivas-sexuales), como por reproducción de la mirada normativa del deseo limitada a la heterosexualidad como única opción posible. Por tanto, determinamos que desde los discursos presentes en las prácticas estudiadas se transmitían valores discriminatorios hacia las no-heterosexualidades de manera implícita, conformando las subjetividades del alumnado de manera parcializada a una perspectiva reduccionista de la sexualidad y excluyente de la diversidad.

Tal heterocentrismo emergió también entre los actores que coordinaban y desarrollaban el Programa, pudiendo suponer un elemento que impedía la reflexión de las prácticas llevadas a cabo sobre la presencia y tratamiento de la diversidad afectiva-sexual existente. Este hecho puede venir sustentado por el desconocimiento de las identidades LGB que posee el personal educativo y sanitario.

Desde nuestro punto de vista, la exposición única de formas de relaciones no-hegemónicas en momentos puntuales (en cuanto no encontrarse presentes de forma transversal, sino en el espacio específicamente dirigido a trabajar estas), mientras que en el resto de casos son invisibilizadas y olvidadas, induce a ser percibidas como anormales, puntuales, excepcionales y tabú por no encontrarse en la cotidianeidad académica.

Igualmente, no se incluían las realidades de la totalidad del alumnado no-heterosexual presente en las actividades planteadas. Ante ello, tal y como recomiendan Macías et al. (2009), debemos olvidar las preconcepciones idealizadas del alumnado para atender a la diversidad existente, dejando atrás el imaginario dominante de presunción de heterosexualidad entre el alumnado.

Así, la existencia de heterosexismo en los talleres educativos reproducía y legitimaba la heteronormatividad a través de la "normalización" y "naturalización" de la heterosexualidad, prevaleciendo como identidad afectiva-sexual dominante en el *status quo*. Valores que, como los resultados nos muestran, estaban presentes en el alumnado y conformaban la base de futuras conductas discriminatorias y violentas hacia las identidades

minoritarias y que, en muchos casos, suponían un reflejo del currículum oculto y ausente del Programa.

Al mismo tiempo, reproducía una percepción social de la sexualidad limitada a la normatividad que contribuía a la clasificación, jerarquización y disciplinamiento de los deseos. Por ende, legitimaba y generaba en el alumnado la conformación de subjetividades naturalizadas en el desempeño de exclusiones, discriminaciones y opresiones contra las identidades afectivas-sexuales no-hegemónicas, contribuyendo a su censura social.

Por todo ello, percibimos la necesidad de abordar la diversidad de las formas de sexualidad y afectividad existentes en nuestras realidades sociales desde la educación afectiva-sexual de manera integral y profunda, lejos de discriminaciones o estigmatizaciones para, como indica Urruzola (2007), revisar y replantear el modelo de expresión sexual predominante inculcado, tanto en la educación informal (televisión, pornografía, publicidad, etc.), como formal (centros educativos). De este modo, se torna necesario este replanteamiento a fin de que la educación afectiva-sexual no actúe como un mecanismo de reproducción de las percepciones heterocentristas y heteronormativas presentes en el alumnado, sino como espacio para la conformación de valores democráticos, basados en el respeto y la valorización de la diversidad social existente.

Notas

¹Con el fin de conservar el anonimato, el nombre del instituto aquí presentado no se corresponde con el real.

²Información obtenida de la web del Programa (www.formajoven.org). Consultada el 2 de febrero de 2016.

³La bisexualidad hace referencia a la atracción afectiva y/o sexual hacia personas de los dos géneros binarios.

⁴Pansexualidad es la atracción hacia personas independientemente del género al que pertenezcan, más allá de los modelos binarios.

⁵El currículum oculto son aquellos contenidos aprendidos de manera no intencionada (Jackson, 1991).

⁶El currículum ausente son aquellos contenidos excluidos, generalmente pertenecientes a modelos culturales minoritarios (Torres, 1993).

⁷Ciscentrismo hace alusión a la invisibilización y omisión sociocultural de las personas trans. Es decir, suponer y mantener la creencia de que todas las mujeres tendrán las características fisiológicas de la categoría de sexo biológico hembra, mientras que los hombres tendrán las de la categoría macho.

⁸En nuestro caso estudiado, se entendía como primera relación sexual aquella en la que se producía la primera penetración coital. Puntualizamos que las personas autoras de este trabajo no compartimos tal visión reduccionista y dominante.

⁹El prefijo «cis», abreviación común de «cisgénero» o «cissexual», es un término usado para designar a personas cuya identidad de género asumida coincide con aquella que se les ha asignado al nacer en función de criterios normativos de correspondencia entre características del denominado sexo biológico y la identidad de género” (Martínez, 2017, p. 82).

¹⁰La heteronormalidad hace referencia a la presunción de la heterosexualidad como opción afectiva-sexual natural y normal, frente a las relaciones no-heterosexuales que se perciben como no-naturales y anormales.

References

- Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, Sexualidades, Géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Alonso y G. Morgade, (Coord.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia* (pp. 11-42). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Alonso, G., Herczeg, G. y Zurbriggen, R. (2009). *Inquietar las miradas*. Ponencia presentada en las I Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, La Plata, 29-30 de octubre de 2009. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3924/ev.3924.pdf
- AQU. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a*. Barcelona, España: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques en educació escolar*. Barcelona, España: UOC.
- Fainsod, P. y Busca, M. (2016). *Educación para la salud y género: escenas del currículum en acción*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Flores, V. (2015). *Afectos, pedagogías, infancia y heteronormatividad: reflexiones sobre el daño*. Ponencia presentada en el XX Congreso Pedagógico UTE, Buenos Aires. Recuperado de <http://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf>
- Hayde, J. y Delamater, J. (2006). *Understanding human sexuality*. Nueva

York, Estados Unidos: McGraw Hill.

- Hincapié, A. y Quintero, S. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 93-105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3933438>
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Jones, D. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en las escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. *Argumentos. Revista de crítica social*, 11, 63-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3993120.pdf>
- López Sáez, M. Á. (2017). Heteronormatividad. En L. Platero, M. Rosón y E. Ortega. (Coord.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 228-238). Barcelona, España: Bellaterra.
- Macías Silva, E., Moreno Cabrera, O., Salguero, J. M y Rodríguez Rodríguez, A. (2009). Propuestas para incorporar la atención a la diversidad afectivo-sexual en el centro. En M. Sánchez Sáinz (Coord.), *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares* (pp. 29-61). Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Martínez Guzmán, A. (2017). Cis. En L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (Coord.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 82-88). Barcelona, España: Bellaterra.
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24, 27-33. Recuperado de http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/04/Sexualidad_y_prevenccion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_media.pdf
- Ortmann, C. (2011). *Desandar la sexualidad escolarizada*. Ponencia presentada en XVI Congreso Pedagógico UTE, Buenos Aires. Recuperado de http://ute.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/_imagenes_pdfs_b_cecilia%20ortmann.pdf
- Quaresma da Silva, D., y Ulloa Guerra, O. (2011). Prácticas de educación sexual: un análisis en escuelas municipales del sur de

Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 19, 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019735014.pdf>

- Robinson, K. (2005). Queering gender: Heteronormativity in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), 19-28.
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de pedagogía*, 217, 60-67.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_04.pdf
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga, España: Aljibe.
- Urruzola, M. J. (2007). La educación de las relaciones afectivas y sexuales. En F. Botia, (Coord.), *Sexualidad, identidad y afectividad. Cómo tratarlas desde la escuela* (pp. 23-28). Barcelona, España, Graó.

Alejandro Granero Andújar is professor at University of Extremadura, Spain

Teresa García Gómez is professor at University of Almería, Spain

Contact Address: alejandroganeroandujar@gmail.com