



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

# La Coeducación Afectivosexual como herramienta de intervención socioeducativa para el cambio social

TRABAJO FIN DE GRADO  
EN EDUCACIÓN SOCIAL

AUTORA: Elena Vázquez Antón

TUTORA: Alicia H. Puleo

Palencia, 23 de Junio de 2017



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</b>	Pág. 4
<b>PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	Pág. 8
<b>1. Desigualdad sexual y de género en tiempos de la globalización y el neoliberalismo</b>	Pág. 8
<b>1.1 Patriarcado, feminismo y nuevas masculinidades</b>	Pág. 9
<b>1.2 La aceptación de la diversidad sexual y de género como forma de combatir la injusticia y opresión social</b>	Pág. 13
<b>2. Educación Afectivosexual: hacia la Igualdad sexual y de género desde la política de las relaciones afectivosexuales</b>	Pág. 15
<b>2.1 Género</b>	Pág. 20
<b>2.2 Sexualidad</b>	Pág. 21
<b>2.3 Afectividad</b>	Pág. 22
<b>2.4 Cuerpo</b>	Pág. 23
<b>3. Vinculación de esta disciplina con la Educación Social</b>	Pág. 24
<b>3.1 Coeducar las relaciones afectivosexuales: educar en la igualdad, prevenir la violencia</b>	Pág. 26
<b>3.2 Trabajar la Educación Afectivosexual desde la subjetivación como herramienta de cambio y transformación social</b>	Pág. 27

<b>PARTE II: EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AFECTIVOSEXUAL DESDE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA</b>	Pág. 30
<b>1. Contextualización</b>	Pág. 30
<b>2. Objetivos</b>	Pág. 32
<b>3. Metodología</b>	Pág. 33
<b>4. Retrato de la experiencia</b>	Pág. 35
<b>5. Evaluación</b>	Pág. 49
<b>CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	Pág. 54
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	Pág. 57
<b>ANEXOS</b>	Pág. 61

# RESUMEN

La Educación Afectivosexual debe facilitar que las personas, iguales como sujetos políticos, pero diversas en sus formas de ser, pensar, sentir y actuar según el género, la sexualidad, el amor y el cuerpo construyan un régimen afectivosexual que tenga como pilares la igualdad y la diversidad.

En este marco, desarrollo un proyecto de intervención para el ámbito profesional de la Educación Social en materia de Educación Afectivosexual dirigida a la clase de 1º de ESO. Incluye la igualdad sexual y de género como eje transversal de la metodología de investigación acción educativa y la coeducación como herramienta de empoderamiento y resiliencia para la transformación social en claves feministas.

**Palabras clave:** Educación Afectivosexual, igualdad, género, sexualidad, afectividad, cuerpo y cambio social.

# ABSTRACT

Sex and Emotional Education should facilitate that people, equal as political subjects, but diverse in their ways of being, thinking, feeling and acting according to gender, sexuality, love and the body, build an emotional-sexual regime that has as its pillars equality and diversity.

Within this framework, I developed an intervention project for the professional field of Social Education in Affective Sexual Education for to the 1st class of ESO. It includes sexual and gender equality as a cross-cutting axis of research methodology educational action and coeducation as a tool for empowerment and resilience for social transformation in feminist keys.

**Key words:** Sexual and Emotional Education, Equality, Gender, Sexuality, Affectivity, Body and Social Change.

# INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado apuesta por el desarrollo de un marco de intervención para un ámbito profesional de la Educación Social y se contextualiza en el trabajo educativo desde el ámbito de la igualdad y coeducación para trabajar las relaciones afectivosexuales desde la Educación Afectivosexual. En la primera parte de este escrito procedo a la conceptualización teórica, apoyándome en bibliografía específica para, en la segunda parte, desarrollar un proyecto de intervención en el que llevar a cabo una formación coeducativa y ver la interrelación de lo que se ha estudiado con una realidad concreta.

Como alumna del Grado en Educación Social de la Facultad de Educación de Palencia, al comienzo de mis estudios partía de diferentes motivaciones que me animaban a emprender esta formación encaminada a mejorar las condiciones sociales de los grupos más vulnerables. El hecho de haberme socializado en un entorno cultural occidental, globalizado, y haber sufrido en mi desarrollo el impacto del denominado “neoliberalismo sexual” (De Miguel, 2015), así como el haberme formado posteriormente en género para deconstruir el modelo patriarcal que había asimilado e interiorizado me llevan a incluir esta perspectiva en mi quehacer educativo. Para mí, fue significativa mi participación en las “III Jornadas de educación en igualdad: nuevas tecnologías y violencia de género” que se desarrollaron en el año 2013 en el Campus de Palencia, organizadas por la Cátedra de Estudios de Género de la Universidad de Valladolid y coordinadas por las profesoras Amalia Rodríguez y Teresa Alario. Con las diferentes ponencias, destacando la de la psicóloga Ianire Estébanez, las gafas violetas comenzaron a formar parte de mi mirada y me permitieron poder analizar de forma crítica determinadas situaciones que yo misma había vivido, tomando conciencia de que el daño causado por la desigualdad sexual y de género tenía un porqué, una teorización detrás que yo desconocía. Paralelamente, durante el grado esta formación ha estado presente en diferentes asignaturas e inmersa en los discursos de nuestro profesorado, así como ofertada en actividades complementarias. Por otro lado, descubrí en el asociacionismo juvenil, de la mano de Cruz Roja Juventud, y la participación ciudadana<sup>1</sup> una vía para la militancia feminista. De esta trayectoria tanto

---

<sup>1</sup> Destacando actuaciones como la lectura del manifiesto elaborado por el Consejo Municipal de la Mujer de Palencia, en el que se expresaba un «claro compromiso» con la erradicación de la violencia de género y

personal como profesional, surgió en mí la necesidad de replantearme el modelo sexual y de género que conocía, lo que me llevó a buscar formas alternativas para vivir en igualdad y al margen de discursos transmitidos a través de la política de relaciones afectivosexuales convencional. Entre las influencias recibidas, me gustaría destacar la de la profesora/investigadora Enriqueta Barranco Castillo, ginecóloga y miembro del Grupo de Investigación “HUM 603. Estudios de las Mujeres y de Género” y su trabajo para (re)descubrir el autoconocimiento del cuerpo femenino en temas de fertilidad y métodos naturales de anticoncepción, como forma de defender una vivencia natural, autónoma, consciente y libre de la sexualidad. Como afirman Barranco y Caño (1994): *“Nosotras, como mujeres siempre hemos estado un poco en lucha contra todo tipo de normas convencionales y desde hace bastante tiempo decidimos reconducir nuestras actuaciones profesionales para, entre otras cosas, poner nuestros conocimientos a disposición de todas aquellas mujeres que desearan comenzar a redescubrir sus cuerpos sexuados y aprender a comprender sus manifestaciones”* (pp. 12-13). Todo esto se resume, como señala Simone de Beauvoir (2005), en que el feminismo es una forma de vivir individualmente y luchar colectivamente. De ahí mi interés por adquirir conocimientos y experiencias que me permitan ser, primero una persona feminista y como consecuencia una buena profesional para transmitir todo mi bagaje a las personas con/por/para las que trabajo.

El hecho de que la Educación Afectivosexual esté en los planes de estudio<sup>2</sup>, significa que hay un ámbito de profesionalización y de intervención cercano al perfil de la Educación Social, que es todo lo que tiene que ver con el trabajo educativo desde el ámbito de la igualdad y coeducación. Matricularme en la asignatura “Sociología de la adolescencia y juventud y de las relaciones afectivosexuales”, impartida por la profesora Mar Venegas (véase entrevista en el ANEXO 2), como parte del acuerdo académico del programa de movilidad SICUE en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada me ha supuesto poder sentar la base de este Trabajo de Fin de Grado apoyándome en sus contenidos y otras referencias para elaborar la Parte I de fundamentación teórica.

---

con la sensibilización y concienciación de la sociedad palentina, pudiéndose consultar en el siguiente artículo: <http://www.elnortedecastilla.es/palencia/201511/26/centenares-personas-alzan-contra-20151126120433.html>

<sup>2</sup> Véase el Plan de Estudios de la Universidad de Granada en <http://grados.ugr.es/social/pages/infoacademica/estudios>, donde se oferta esta materia como asignatura optativa: Sociología de la adolescencia y juventud y de las relaciones afectivosexuales

Asimismo, desde esta asignatura se propuso realizar un trabajo grupal cuya finalidad fue la de diseñar e implementar un proyecto real de Coeducación Afectivosexual llevado a cabo por el alumnado de 4º de Educación Social en la clase de 5º de EPO del CEIP Abencerrajes de la ciudad de Granada. Esta intervención me aportó una experiencia previa de cara a desarrollar un plan, programa o proyecto de estas características.

Como fruto del trabajo e implicación en la asignatura mencionada, se nos ofrece la oportunidad, a cuatro alumnas, de participar como ponentes en las “I Jornadas sobre igualdad sexual y de género” (véase el programa en el ANEXO 1), coordinadas por los profesores Antonio Fernández Castillo, Pedro Chacón Gordillo y Mar Venegas. Estas Jornadas darán lugar a un libro en el que contribuiremos con un capítulo basado en nuestra ponencia: «La capacitación del alumnado del Grado en Educación Social en materia de las relaciones afectivosexuales». Se trata de un libro con espíritu crítico, en el que se hará un recorrido por el feminismo donde se visibilicen y recojan los debates abordados en las distintas mesas, los avances del feminismo en el camino hacia la igualdad sexual y de género, las reivindicaciones desde la diversidad sexual y de género, los encuentros y desencuentros en torno al feminismo y los debates abiertos, las presencias y ausencias que implican esos debates (académicos y socio-políticos), las tendencias emergentes y las que se reproducen desde hace décadas... de manera de recoger por escrito, para todos los públicos interesados en estos temas, todas las voces que han estado representadas en estas Jornadas.

El II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021<sup>3</sup> se concibe como el marco de actuación y la herramienta para continuar impulsando la igualdad dentro del sistema educativo, tanto en aspectos estructurales y culturales de la Administración, como en los relacionados con la vida y las actuaciones de los centros docentes, contemplando, asimismo, la diversidad de identidades de género, de orientaciones sexuales, de modelos de familia y de formas de convivencia, evitando cualquier tipo de discriminación por causa de las mismas. Son cuatro los principios que sustentan este II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021: transversalidad, visibilidad, inclusión y paridad. Este tipo de planes, recogen prácticas

---

<sup>3</sup> Junta de Andalucía (2016). *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021*. Recuperado el 9 de marzo de 2017 de [http://www.juntadeandalucia.es/boa/2016/41/BOJA16/041-00023-3564-01\\_00086188.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/boa/2016/41/BOJA16/041-00023-3564-01_00086188.pdf)

que se han legitimado gracias al movimiento feminista y de otros colectivos que apuestan por un modelo educativo en el que romper con los esquemas estructurales impuestos por el patriarcado. Es por ello, que como educadores/as sociales debemos apoyarnos en la legislación vigente para acercarnos al ámbito educativo y desarrollar propuestas de intervención socioeducativa que impliquen al alumnado y profesorado en construir una cultura de igualdad sustentada en los valores que nos transmite la teorización de género. Consultado y estudiado este documento y la bibliografía referenciada, diseño cuatro talleres que se enmarcan en el programa de Educación Afectivosexual de Venegas (2011) en colaboración con la ONG Liga Española de la Educación y la Cultura Popular (L.E.E.C.P), convirtiéndose en una praxis real como Parte II en el centro docente Ciudad de los Niños en el cual realizo el segundo periodo de prácticas del Grado en Educación Social.

En este trabajo, pretendo trasladar la idea de que desde la Educación Afectivosexual se ofrece la información necesaria para que la ciudadanía pueda tomar una serie de decisiones conscientes del modelo de política de las relaciones afectivosexuales en el que se encuentra.

# PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

## 1. La desigualdad sexual y de género en tiempos de la globalización y el neoliberalismo

La globalización es definida por Roma (2002)<sup>4</sup> como la apertura de fronteras, la libertad absoluta de mercados y transacciones financieras, la información y operatividad al instante a través de Internet. Pero si se trata de la globalización gestionada por el neoliberalismo, la que actualmente sufrimos, como mínimo habría que decir que está ahondando más y más las desigualdades, no sólo las sociales y económicas, sino también las provocadas por razón de sexo. Para Sendón (2009), en realidad, la era global no sólo supone una nueva etapa del capitalismo, sino —y sobre todo— una fase de intensificación del patriarcado. El modelo de globalización actual confunde progreso humano con desarrollo tecnológico, acumulación ilimitada de riquezas con felicidad, y deseos, con cualquier clase de caprichos que el dinero y la tecnología puedan proporcionar al margen de una mínima justicia social<sup>5</sup>.

Como señala Ana de Miguel (2015): *“el neoliberalismo económico encuentra en la desigualdad de género y el «neoliberalismo sexual», una importante fuente de legitimación del núcleo de su discurso: todo tiene un precio, todo se puede comprar y vender”* (p.10). La mercantilización de las cosas y de las personas se manifiesta principalmente en las mujeres, y sus cuerpos se convierten en objetos reales y simbólicos de la dominación. La prostitución femenina, la pornografía e incluso la esclavitud sexual han crecido escandalosamente con el empobrecimiento, las guerras y las migraciones, efectos multiplicados planetariamente por las posibilidades de Internet, cuyos contenidos en un 45 % divulgan y venden este tipo de prácticas<sup>6</sup>. Al acercarnos al problema de la prostitución, Ana de Miguel (2015) ha llamado la atención sobre el hecho de que, en un momento en el que se están logrando mayores niveles de igualdad sexual, aumenta tanto

---

<sup>4</sup> En Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B, p. 199

<sup>5</sup> Sendón V. (2003) *Mujeres en la era global*. Barcelona: Icaria, pp. 5,14

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 46

la oferta como la demanda de mujeres prostituidas. Para entender este fenómeno, es preciso partir de la perspectiva feminista, entendiendo que los hombres, como grupo social, siempre han tenido el poder –económico, político y simbólico- sobre las mujeres. A pesar de que el compromiso con el valor de la igualdad y la libertad sexual de la que han disfrutado las últimas generaciones hicieron pensar que la prostitución se convertía finalmente en un fenómeno residual, lo cierto es que la prostitución de las mujeres está aumentando en las sociedades formalmente igualitarias. Tal y como muestra De Miguel, la prostitución se ha convertido en algo residual para la mayoría de las mujeres nativas de los países con mayores índices de igualdad sexual. Sin embargo, esto no es así para las miles de mujeres que llegan a estos mismos países para ser prostituidas desde las zonas más vulnerables y patriarcales del planeta<sup>7</sup>.

Para Puleo (2015) superar el sexismo, el racismo y el etnocentrismo, el androcentrismo y el antropocentrismo moral extremo es tanto una exigencia ética como una necesidad vital de la humanidad.

### **1.1 Patriarcado, feminismo y nuevas masculinidades**

La antropología ha definido el patriarcado como un sistema de organización social en el que los puestos clave de poder (político, económico, religioso y militar) se encuentran, exclusiva o mayoritariamente, en manos de varones. Ateniéndose a esta caracterización, se ha concluido que todas las sociedades humanas conocidas, del pasado y del presente, son patriarcales. Se trata de una organización histórica de gran antigüedad que llega hasta nuestros días. Puleo (2005) distingue entre dos tipos de patriarcado, aludiendo con ello a que no todas las sociedades se ajustan a la definición de patriarcado de la misma manera ni con la misma intensidad. El primero son los “patriarcados de coerción” mantienen unas normas muy rígidas en cuanto a los papeles de mujeres y hombres. Desobedecerlas puede acarrear incluso la muerte, mientras que el segundo tipo, “patriarcados de consentimiento” responde a las formas que el patriarcado adquiere en las sociedades desarrolladas.

---

<sup>7</sup> Velasco, A. (2017). *La ética animal ¿Una cuestión feminista?* Madrid: Ediciones Cátedra, pp. 272-273

Autores como Aristóteles, Kant o Rousseau consideraron que hombres y mujeres estaban determinados por naturaleza. Ellos a encargarse de los asuntos de la vida pública, y ellas, a atender las labores domésticas. Sin embargo, las pensadoras y pensadores feministas de la igualdad como Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, John Stuart Mill, Simone de Beauvoir o Kate Millet, entre muchas otras, rechazaron la idea de un origen biológico de las diferencias psicológicas entre hombres y mujeres, afirmando que ver a los hombres como racionales y a las mujeres como sentimentales no era más que producto del prejuicio. Las diferencias entre sexos no las concibieron como naturales, sino como impuestas por el sistema patriarcal<sup>8</sup>.

El feminismo es una filosofía política y un movimiento social que supone un punto de inflexión ante la dominación patriarcal para superar la discriminación sufrida por las mujeres mediante luchas en diversos ámbitos que han supuesto un avance en la consecución de la igualdad sexual y de género. En palabras de De Miguel (2015):

El feminismo es tanto un movimiento social como una forma de vivir la vida y también, (...), una teoría crítica de la sociedad. Un punto de vista, una perspectiva que ofrece una relectura del pensamiento occidental y que propone una nueva concepción del ser humano y los fines de la vida, una visión no androcéntrica de las condiciones de elección de la vida buena. El feminismo ha recorrido ya un largo camino de más de dos siglos luchando con tenacidad para cambiar el destino de las mujeres en las sociedades patriarcales. (...). Más de dos siglos tratando de comprender y analizar las raíces del sistema patriarcal y sus formas de reproducción. (...). Y que ese cuidado tenga lugar sin reciprocidad, ya que este es el problema de la desigualdad sexual, la impactante falta de reciprocidad en las interacciones cotidianas y en las relaciones estructurales entre hombres y mujeres. (p. 296)

Como apunta Velasco (2017) en su libro “La ética animal ¿Una cuestión feminista?”, el feminismo nació como rechazo a la heterodesignación de la mujer como naturaleza y como una demanda de la igualdad entre los sexos. La manera de pensar de las mujeres no es inferior a la de los hombres y, por tanto, no justifica el sometimiento de éstas. A lo largo de su evolución, han ido surgiendo varias tendencias, en las que se ha prestado mayor o menor atención a determinados tipos de problemas. A pesar de las diferencias entre los distintos tipos de feminismo, todos han coincidido en rechazar la dominación que se ejerce sobre las mujeres en las sociedades patriarcales. Atendiendo a la ética de cuidados atribuida como virtud que ha sido históricamente femenina, dando un paso más allá en la problemática de la desigualdad sexual y de género entre hombres

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 103

y mujeres, nace la propuesta ecofeminista de Puleo (2011) en la que se incluye el derecho a la salud en un medio ambiente sano, la preservación de la biodiversidad, se atiende al sufrimiento de los demás seres vivos y a la herencia que dejamos a las generaciones futuras. Asimismo defiende que la ecología se convierte en una cuestión feminista debido a que la contaminación tiene particular incidencia en la salud de las mujeres y en la salud reproductiva, entendiendo al ser humano como perteneciente al tejido de la vida múltiple y multiforme del planeta que habitamos, un tejido de la vida cuya destrucción es, a medio o largo plazo, la nuestra.

En lo que respecta a la masculinidad, Connell (1997) ha explicado que este concepto ha de entenderse como una configuración identitaria práctica que se articula dentro del sistema de relaciones entre los sexos; sistema de sexo-género o patriarcado. Connell (1997) destaca así el carácter dinámico de las identidades de género, que, como configuraciones prácticas, se ubican simultáneamente en múltiples estructuras de relación que pueden estar sujetas a diferentes trayectorias históricas y sociales. Luego, ni la masculinidad ni la femineidad son identidades sustantivas, esenciales e inmutables, sino que contienen entreveradas múltiples contradicciones internas que se originan en conflictos sociales y fracturas históricas<sup>9</sup>.

Por otro lado, Connell (1987) nos dice que *“la estructura de poder es un objeto de prácticas así como también una condición. (...) es un aparato socio-político que asume la dependencia de las mujeres por parte de los hombres y la refuerza”* (p. 108). Esta dimensión puede observarse con mayor claridad en el caso de las masculinidades. Como forma de estudiar las relaciones de poder entre hombres y de dar visibilidad a otros grupos subordinados, este autor señala tres elementos o categorías. En la masculinidad hegemónica, la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres. Tiende a reproducir la dominación de los hombres y la subordinación de las mujeres, en lo que es la dinámica del patriarcado. Cuando se refiere a las masculinidades conservadoras, el autor nos dice que si bien la mayoría de los hombres no responden a

---

<sup>9</sup> Sambade, I. (2015) “Sobre las contradicciones de la razón moderna y la constitución de la subjetividad masculina”. *Revista de ciencias sociales*, 13, pp. 787-851

este «tipo ideal» de las masculinidades hegemónicas, de alguna forma colaboran con su mantenimiento ya que este sistema de dominación patriarcal les ofrece ciertos beneficios por el simple hecho de ser hombres, por lo tanto no encuentran motivos para cambiar este sistema. Connel (1987) añade que entre grupos de hombres también existen relaciones de dominación y subordinación. Las masculinidades subordinadas son aquellas confinadas a los guetos. Se relacionan fundamentalmente con los hombres gays, que suelen ser discriminados por ser considerados “femeninos”. Por tanto, la hegemonía masculina se construye en esa relación sobre las mujeres, así como también sobre las masculinidades subordinadas. Como reflexión a este entramado de categorías, Bermúdez (2013) comprende la masculinidad como un proyecto colectivo objetivado y subjetivado por cada hombre, coloreado por su propia identidad<sup>10</sup>.

El cambio de los hombres hacia masculinidades más igualitarias, según Sambade (2015), debe basarse en la universalización de la ética del cuidado. El cuidado es un hábito moral basado en sentimientos de empatía y solidaridad que responde a la vulnerabilidad y la dependencia propias de la condición humana. El cuidado se dirige hacia aquellas personas que se encuentran en un estado de discriminación. Ha de combinarse con los principios democráticos que se postulan como una fuente de racionalidad práctica a partir de la cual construir un modelo de desarrollo humano que, simultáneamente, solvete cuestiones morales de justicia. Es decir, un proyecto sobre el que es posible fundamentar el cambio de los hombres hacia masculinidades más justas e igualitarias y su implicación en el movimiento feminista para poner fin a la desigualdad entre hombres y mujeres.

Celebrado recientemente el X aniversario de la promulgación de la Ley para Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres<sup>11</sup>, asistimos a la paradoja de vivir actos a favor de la igualdad que se suceden con la misma rapidez con que se propaga el machismo. Actualmente, el feminismo está de moda y no significa necesariamente lo mismo para cada colectivo que así se reconoce. Pero más allá de esas diferencias, el movimiento feminista ha querido transmitir simbólicamente el mensaje unánime de que sin las mujeres el mundo entero se para, utilizando para ello un grito común: «La

---

<sup>10</sup> Bermúdez, M.D.M. (2013). “Connel y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu”. *Revista de Estudios Feministas*, 21 (1), pp. 283-300

<sup>11</sup> Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres

*solidaridad es nuestra fuerza*». Y esa idea es la que debe prevalecer para luchar por la igualdad y la diversidad sexual y de género.

## **1.2 La aceptación de la diversidad sexual y de género como forma de combatir la injusticia y opresión social**

Las personas tenemos identidades y necesidades heterogéneas, fruto de la combinación de la procedencia étnica, socioeconómica, de clase social, de diversidad funcional, de género, de edad y otras categorías sociales que dibujan experiencias «interseccionales». Si tomamos una de estas categorías, el género, que divide a nuestra sociedad en mujeres y hombres, vemos que no sólo incluyen una gran diversidad sino que en la actualidad, además, se están transformando apresuradamente las miradas sobre los roles de mujeres y hombres. (Platero, 2013)

El concepto de igualdad de género y la dimensión de la sexualidad han sido ampliados con el concepto de diversidad y, a su vez, se ha dado voz a los movimientos Trans, Intersex y Queer para entenderlos desde el activismo socio-político, desde la lucha jurídica y social, pero también desde la generosidad y la valentía con la que se han compartido las huellas que la discriminación heteronormativa deja en las experiencias personales, humanas. Por ello, se ha reivindicado la importancia de incorporar la perspectiva de la igualdad y la diversidad en la conceptualización democrática del sujeto político. La igualdad y la diversidad sólo serán reales si situamos las relaciones de género como unidad de análisis de nuestras reivindicaciones y luchas, siendo una de ellas la teoría queer.

La teoría queer apareció a finales de los años 80 del siglo pasado de mano de postestructuralistas estadounidenses (sobre todo desde el feminismo postestructuralista). El término *queer* nació como una expresión despectiva equivalente a *maricón* y posteriormente fue adoptado con un nuevo significado político. La teoría se desarrolló con la crisis del VIH-SIDA, durante la cual, en los países occidentales, los hombres homosexuales, en particular, fueron aún más marginados y estigmatizados socialmente. Se puede considerar como una evolución de los movimientos de liberación gay y lésbicos de los años 60 y 70 en Europa y en EEUU que a su vez fueron precedidos por los

movimientos *homófilos* nacidos en Alemania alrededor del año 1870. Lo queer incluye todas las identidades ‘subordinadas’ o ‘no normativas’ como las LGTBI (lesbianas, gay, bisex, trans e intersex), pero también incluye cualquier persona que se siente discriminada y marginada por su identidad sexual o de género, como personas y menores de género no normativo<sup>12</sup>.

Bedford (2009) adopta el término “pedagogía transformadora” para describir la teoría crítica a través de la transformación pedagógica y social que permite el empoderamiento de las identidades ‘subordinadas’, en especial las LGTBIQ. Al igual que las anteriormente usadas por Freire (1970) y por Giroux (1997), esta pedagogía pretende cambiar la sociedad descifrando cómo funciona el mundo en general teniendo en cuenta las relaciones de poder. La pedagogía transformadora comparte similitudes con la pedagogía queer dado que ambas consideran principalmente las identidades sexuales como constructos sociales e históricos. Ambas pedagogías critican el rol hegemónico de la cis-heterosexualidad, el sistema binario de género y las relaciones de poder que existen en nuestra cultura, permitiendo a ciertas identidades ser más privilegiadas que otras. También comparten la idea de que la ‘neutralidad’ y la ‘verdad’ no existen en sí, dado que cada persona es única y no posee el mismo poder que otras y la verdad es siempre construida histórica, social y culturalmente. Este tipo de pedagogía se usa con la idea de transformar nuestras escuelas en espacios seguros para las personas LGTBIQ a través del pensamiento crítico. El profesorado no tiene que transmitir conocimiento, que a lo mejor no tiene, sino fomentar la investigación y el diálogo abierto y libre. Bedford (2009) considera que el objetivo principal de la pedagogía transformadora es contribuir a un cambio social e institucional a favor de las identidades LGTBIQ trascendiendo el aula y el mundo académico para alcanzar una sociedad más equitativa. Y ello dando cabida a una pluralidad de voces existentes en este debate en nuestra sociedad actual sin quedarnos en la lógica binarista mujeres-hombres, sino dando voz, igualmente, a las personas que no se sienten identificadas con esta binariedad, lo que hacía fundamental incorporar la diversidad sexual y de género al análisis y la reflexión sobre la (des)igualdad.

---

<sup>12</sup> Barozzi, S. (2016) *Teacher training on gender and sexual identities in a Spanish context*. [Tesis doctoral]. Recuperada el 4 de abril de 2017 de <http://hera.ugr.es/tesisugr/25961913.pdf>

## **2. Educación Afectivosexual: hacia la Igualdad sexual y de género desde la política de las relaciones afectivosexuales**

En función de los conceptos que una determinada sociedad y cultura tiene de la educación y la sexualidad se establece un determinado modelo de educación sexual, coherente con los mismos, que preserva y perpetúa dichos conceptos. A lo largo de la historia, los modelos de educación de la sexualidad han estado siempre definidos en función de la propia regulación social de la sexualidad. Así, en un sistema patriarcal de dominación de género, la sexualidad ha sido, primero, silenciada y negada; después, educada en negativo, para la prevención, tanto de embarazos cuanto de enfermedades de transmisión sexual.

En la sociedad occidental pueden identificarse hasta el momento al menos cuatro modelos de educación sexual, que coexisten, en mayor o menor medida, y que implican diferentes formas de reaccionar ante la sexualidad: modelo moral, modelo de riesgos o modelo médico, educación sexual para la revolución sexual y social y modelo biográfico y profesional<sup>13</sup>.

- **Modelo moral:** nace como reacción de las instituciones conservadoras a otras formas de hacer educación sexual. Su intención no es educar la sexualidad, sino contestar de forma reaccionaria a través de su doctrina, que no es otra que la de silenciar la sexualidad, adoptando una actitud prohibitiva. Destacan los contenidos sobre reproducción, crianza de los hijos y de las hijas, formación de la familia, fortalecimiento del carácter y aprender a decir “no”, así como toda una serie de valores morales, abanderados por la castidad, que transmiten una idea negativa, vergonzante y culpabilizadora de la vivencia de la sexualidad.
- **Modelo de riesgos:** surge como una necesidad social para evitar los riesgos derivados de la actividad sexual, principalmente en Estados Unidos y en Europa Occidental. Se basa en un modelo clínico-médico o higienista, que entiende la salud como la mera ausencia de enfermedad, por lo que la sexualidad sólo merece atención cuando hay algún problema o cuando existe un riesgo de enfermedad o

---

<sup>13</sup> Larmeiras M. y Carrera, M. V. (2009). *Educación sexual. De la teoría a la práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide

contagio. En consecuencia, no tiene cabida una educación sexual para mejorar el bienestar interpersonal y la calidad de vida de las personas.

- Modelo para la revolución sexual y social: nace en Viena asociado al movimiento juvenil SEX-POL (sexualidad-política), creado por Reich alrededor de los años 30, y al pensamiento de la izquierda freudiana que hace una síntesis de las ideas de Freud y Marx. Se parte de la premisa de que la revolución sexual es una condición indispensable para la revolución social y viceversa. Revindica la necesidad de la educación sexual en la escuela, el acceso libre a los anticonceptivos, el derecho al aborto o la creación de lugares para que los jóvenes puedan mantener relaciones sexuales en condiciones dignas. Enfatiza la relación entre represión sexual y dominación social, y reivindica la necesidad de una revolución social para liberar a la población de la opresión capitalista y de la moral sexual represiva.
- Modelo biográfico y personal: nace en Suecia en la década de los 50 y poco a poco se va extendiendo al resto de los países europeos. Su objetivo principal es ayudar a conseguir el bienestar personal y la calidad de vida desde la identidad y la biografía sexual que cada persona elija tener, favoreciendo la aceptación de la propia identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades que permitan vivir las diferentes posibilidades de la sexualidad en cada edad.

En esta última línea, como programa pionero en promover una educación sexual basada en respeto, libertad, responsabilidad y democracia en España, el Equipo Harimaguada (1995) destaca también el carácter procesual y transformador de la Educación Afectivosexual, y añade que ésta es ante todo un derecho de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, a la vez que es una responsabilidad de la escuela, la familia y los servicios sociosanitarios. Desde esta visión, la educación sexual ha de ser entendida como fuente de comunicación, afectividad y placer; debe transmitir una información rigurosa, objetiva y completa a nivel biológico, psíquico y emocional, echar abajo las concepciones sobre “desviaciones” o “anormalidades” sexuales, desterrar la identificación de la sexualidad como reproducción, desarrollar el espíritu crítico ante cualquier situación o vivencia propia o ajena, incorporar un vocabulario correcto y no discriminatorio, y facilitar el diálogo y la comunicación en temas de sexualidad.

La Educación Afectivosexual tendrá la tarea de permitir un espacio en el que ayudar a la persona a crecer, a reflexionar y a buscar, desde la relación interpersonal, sus valores. Aquí conviene mencionar la definición que se contempla en el Manual “Sexualidad, educación y género”, de Barragán (1999) que señala que la educación sexual debe entenderse como un proceso lento, gradual y complejo que haga posible la construcción de las diferentes nociones sexuales, que ayude a comprender los procesos, históricos y culturales, por los que se han generado los conocimientos actuales y la organización social y sexual vigentes y que nos permita tomar conciencia de aquellos aspectos que deseamos asumir y los que deseamos cambiar. De esta forma, se enfatiza el valor transformador de la educación sexual, poniendo de manifiesto que la educación constituye el intento de transmisión de las concepciones, normas y valores morales e ideológicos que cada cultura considera que deben servir para preservar el modelo sociocultural y económico, la educación sexual deberá favorecer la transformación de aquellas estructuras económicas, sociales y culturales que impiden que las personas sean más felices y equilibradas. Cabe mencionar que el fin último es favorecer el conocimiento de nosotros mismos y de las demás personas, así como la construcción de unas relaciones afectivas estables y el disfrute de las relaciones sexuales a lo largo de toda nuestra vida y potenciando el respeto hacia las diferentes biografías sexuales.

La apuesta en educación desde los sectores feministas y críticos aportan este tipo de perspectivas que incorporan un aspecto sin cuya consideración no se puede entender la tarea de educar en el ámbito de la sexualidad y no es otro que el enfoque de género. Los modelos de sexualidad así como el concepto de género están integrado en una evolución propia que es la social. No somos seres aislados si no que somos seres sociales. El conocimiento sexual implica el conocimiento de las demás personas: su identidad, su imagen, sus características biológicas y también sus diferencias de género, en el marco de una organización social y sexual que tiene características propias y diferentes a otras organizaciones culturales.

Para abordar este análisis desde la revisión crítica de los materiales, documentos y programas sobre Educación Afectivosexual disponibles en España, con especial atención a los existentes en Andalucía y de atender a las demandas concretas de los adolescentes, Venegas (2011) define este concepto desde su investigación con enfoque

sociológico, destacando su naturaleza relacional, pues se trata de educar las relaciones afectivosexuales, de ahí la idoneidad del término política de las relaciones afectivosexuales, como plantea la teoría social feminista, a relaciones sociales de género mediadas por el poder e insertas en un contexto socioestructural. Si bien, entiende la Educación Afectivosexual<sup>14</sup> como:

Un modelo basado en el principio de igualdad sexual y de género; compuesto por cuatro dimensiones que son el género, la sexualidad, la afectividad y el cuerpo; basado en un enfoque constructivista para promover el cambio social hacia la igualdad real desde un espíritu pedagógico y una visión integral de la persona; enfatizando el autoconocimiento de nuestro cuerpo y nuestra sexualidad como estrategia de empoderamiento; y definiendo la sexualidad como dimensión fundamental del ser humano, entendida como reproducción, comunicación, relación, afectividad y placer; considerando a las personas como sujetos agentes de su cuerpo y de su vida afectivosexual; desarrollando la ciudadanía en lo afectivosexual. Y todo ello desde el giro epistemológico que supone el paso de la educación a la política afectivosexual: del individualismo metodológico al énfasis en el componente relacional y la naturaleza socioestructural de la dimensión afectivosexual de las personas. (p. 412)

En esta definición, se manifiesta la necesidad de trasladar a los espacios formales de la escuela las aportaciones que la teoría social feminista ha hecho a una Educación Afectivosexual que había de fundamentarse sobre las cuatro grandes estructuras de la política afectivosexual. Por consiguiente, en el siguiente programa se recogen los contenidos de esta propuesta<sup>15</sup>:

---

<sup>14</sup> Venegas, M. (2013). “La educación afectivosexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(3), pp. 408-425

<sup>15</sup> Venegas, M. (2011). “El modelo actual de educación afectivosexual en España. El caso de Andalucía”, *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, nº 55/3, pp.1-10

## Programa de educación afectivosexual

1. FORMACIÓN PARA PROFESORADO DE EDUCACIÓN AFECTIVOSEXUAL	
1.1. Conceptualización 1.2. Caracterización 1.3. Educación sexual y discriminación de género 1.4. Estereotipos y mitos 1.5. Agentes sociales implicados en la educación sexual 1.6. Hacia una visión interdisciplinar 1.7. El objetivo último de la educación afectivosexual: promover el cambio social	
<p style="text-align: center;">2. GÉNERO</p> 2.1. El género como construcción social, histórica y cultural 2.2. La violencia de género <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Definición de violencia de género</li> <li>b) La naturaleza estructural de la violencia de género</li> <li>c) Tipos de violencia de género</li> <li>d) Consecuencias de la violencia de género</li> <li>e) Derechos de las mujeres</li> <li>f) Mitos y falsas creencias en torno a la violencia de género</li> <li>g) Prevención y apuesta por el cambio social desde la coeducación</li> </ul>	<p style="text-align: center;">3. SEXUALIDAD</p> 3.1. Definición de sexualidad 3.2. Prácticas sexuales 3.3. La sexualidad como vivencia y experiencia personal 3.4. Edades de la sexualidad 3.5. Funciones de la sexualidad 3.6. Dimensión corporal de la sexualidad 3.7. Mitos sobre sexualidad 3.8. Masturbación 3.9. Homosexualidad 3.10. Métodos anticonceptivos 3.11. Embarazo no deseado en adolescentes 3.12. Interrupción voluntaria del embarazo 3.13. Enfermedades de Transmisión Sexual 3.14. Salud reproductiva y sexual 3.15. Respuesta sexual humana 3.16. Virginidad 3.17. Problemas sexuales
<p style="text-align: center;">4. AFECTIVIDAD</p> 4.1. Definición de afectividad 4.2. Tipos de relaciones afectivas 4.3. La importancia de la afectividad en la vida de una persona. Trabajar la afectividad desde la educación 4.4. Las relaciones afectivosexuales y los cambios sociales en las últimas décadas 4.5. El primer amor, el enamoramiento 4.6. La autoestima	<p style="text-align: center;">5. CUERPO</p> 5.1. Cambios corporales en la pubertad 5.2. Modelos corporales 5.3. Imagen corporal 5.4. Trastornos corporales y de la alimentación

Así, la visión sociológica de la Educación Afectivosexual resulta útil para visualizar con mayor claridad el camino hacia el cambio social y la igualdad sexual y de género inspirado por los principios coeducativos. Acompañada de un enfoque constructivista y de la investigación-acción educativa, la Educación Afectivosexual podrá poner en marcha un proceso de reflexión sobre la práctica educativa constituyendo el primer escalón del cambio social que buscamos desde la Educación Social.

En este sentido, la Educación Afectivosexual no puede ser entendida fuera del proceso educativo global e integral de cada persona, y como tal debe ser abordada desde los diferentes agentes educativos, tanto en el ámbito formal (sistema educativo reglado), como no formal (asociaciones, ONG, ayuntamientos o movimientos de innovación pedagógica, entre otros organismos e instituciones) e informal (familia, iguales o medios de comunicación).

Pese a las diferentes leyes educativas en las que se aborda la Educación Afectivosexual, ésta ha sido tradicionalmente negada en la escuela y relegada al ámbito de lo privado. Sin embargo, si asumimos que los menores tienen derecho a una educación integral, la educación de la dimensión sexual humana es innegable, y la escuela tiene todo el deber y la obligación de ofrecer a sus alumnos y alumnas este tipo de formación. Así bien, la educación sexual tiene apoyo legal, ya que se recoge como uno de los contenidos transversales de la LOE, e incluso alguno de sus contenidos forman parte del currículo obligatorio de la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la educación sexual escolar es más bien la excepción que la regla. (Larmeiras y Carrera, 2009)

Tal y como analiza Venegas (2014), la actual reforma educativa que supone la LOMCE: *“abre la puerta a un importante retroceso en material de igualdad, que no solo ha sido señalado por la comunidad educativa, sino también por diversos organismos internacionales como la UE o la OCE”* (p. 6). Estamos, por tanto, lejos de alcanzar una Educación Afectivosexual escolar digna, relegándose a instituciones externas a los centros educativos que en la mayoría de los casos no incluyen la perspectiva feminista y/o de género en su intervención.

## **2.1 Género**

El concepto de género se define en el mundo anglosajón a mediados del siglo XX y se asume por los movimientos feministas para designar las actitudes, características y roles esperados por el entorno en un niño o niña a partir de la identificación de su sexo según sus caracteres anatómicos externos. Así, mientras sexo se refiere a los elementos biológicos, *gender* aludirá a lo adquirido, a lo proveniente de la educación, entendida esta en un sentido muy amplio. Este hecho da lugar a un cambio espectacular en las sociedades occidentales consistente en la salida del colectivo femenino de la reclusión doméstica para comenzar a ocupar, aunque sea parcialmente, el espacio público de los estudios superiores, las profesiones liberales y la política. La conquista de los derechos fundamentales, de la igualdad formal y la actual reivindicación de equidad en el acceso a los recursos y al reconocimiento supone un espectacular avance en la igualdad democrática que se ha logrado, entre otras razones, gracias a la utilización del concepto

de género, el cual ha permitido desnaturalizar las características adscriptivas femeninas y masculinas, facilitando la deconstrucción de lo que parecía ser un destino biológico ineluctable. (Puleo, 2013)

Desde el nacimiento, mujeres y varones nos encontramos con una identidad de género asignada en función de las características biológicas. En este sentido, la biología es el destino. Las marcas de género se perciben desde los primeros años, esperando que los niños sean movidos, fuertes, y las niñas dulces, quieras y obedientes; a unas y a otros se les distingue con colores y juguetes diferentes; y se les transmite de manera sutil, a través del currículo oculto, la idea de que ser niño es mejor que ser niña. La socialización de género transmite a los sujetos los valores, estereotipos y roles en función del sexo, haciendo posible la reproducción social y cultural del género. (G<sup>a</sup> Colmenares, 2000)

El contenido más importante en cuanto al género de los cuatro bloques temáticos del programa de Educación Afectivosexual lo constituye la violencia de género. La definición más común es la que se recoge en el Art. 1 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, ofrecida por la ONU (1979):

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para las mujeres, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se produce en la vida pública como en la privada.

Sus consecuencias van de la anulación personal a la muerte. Sin embargo, considerada como del ámbito íntimo y privado de la pareja, ha estado legitimada en el imaginario colectivo por una serie de mitos y falsas creencias que los programas de Educación Afectivosexual deconstruyen para erradicarlos.

## **2.2 Sexualidad**

El modelo tradicional de sexualidad se ha construido históricamente dentro del sistema patriarcal de dominación de género. Es sexista, desigualitario y heteronormativo. Reduce la práctica legítima de la sexualidad a la institución del matrimonio; a la zona corporal de los genitales; a la forma del coito y a la reproducción biológica. (Giddens, 2004)

Frente a ello, los programas actuales abogan por un modelo de sexualidad alternativo, presente también en la actual política de salud sexual y reproductiva en España. El cambio de un modelo a otro se debe a dos movimientos sociales relacionados. Por un lado, el movimiento feminista, que ha cuestionado el sistema patriarcal de dominación de género, siendo el hito más relevante la introducción de métodos anticonceptivos, pues han permitido a las mujeres controlar la natalidad y, por ende, separar la sexualidad como reproducción de la sexualidad como placer, relación y comunicación, valores actualmente definatorios de la sexualidad. Asimismo, frente a la genitalidad de la sexualidad, se reconoce el cuerpo como sexuado en su totalidad. Por otro lado, los movimientos LGTBIQ cuestionan la heteronormatividad y hacen posible la legitimación de la diversidad sexual. (Venegas, 2011)

### **2.3 Afectividad**

Desde una perspectiva social, se entiende que en las vivencias en torno al amor influye nuestra identidad de género, la masculinidad, la feminidad, las relaciones de poder y desigualdad entre hombres y mujeres y los mitos del amor romántico, convirtiéndose por tanto no sólo en una experiencia personal, sino sobre todo socialmente construida. Como consecuencia de su manifestación en los espacios de relación y comunicación del ser humano en su desarrollo emocional, los roles de género repercutirán de forma negativa, construyendo vínculos en los que prevalezca una figura de maltratador, dañando la autoestima y evidenciando casos de violencia de género. Es por ello, que se equiparan los celos, el control y otros actos de dominación como muestra de afecto. Desde esta concepción, el amor romántico o pasional, tanto por su conceptualización como por la educación y experiencias amorosas que promueve, es parte intrínseca de la subordinación social de las mujeres. Así, se entiende que la construcción social de las mujeres como seres emocionales, hace que se relegue a éstas a posiciones subordinadas, centradas en la maternidad o la atención a los otros<sup>16</sup>.

Amor y desamor conviven en una sociedad posmoderna que Bauman (2005) denomina “líquida” donde el descompromiso conecta y desconecta las relaciones como

---

<sup>16</sup> Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de encuentro

si fueran una red. En una red, las conexiones se establecen a demanda y pueden cortarse a voluntad.

## 2.4 Cuerpo

La relevancia del cuerpo en los programas de Educación Afectivosexual emerge de tres cuestiones estrechamente relacionadas entre sí<sup>17</sup>:

1) la pubertad como momento definido por un cambio corporal que es necesario conocer para aceptar (cuestión etarea);

2) este cambio corporal es normativizado por los modelos corporales vigentes, donde se impone el imperio de lo visual, de la imagen, incluyendo la corporal, de manera que juventud, delgadez y belleza devienen los tres valores centrales en torno al cuerpo, si bien, esto no es nada nuevo, pues mucho se ha escrito/denunciado desde el feminismo sobre el cuerpo femenino como locus de control para el sistema patriarcal de dominación de género (cuestión normalizadora); y

3) todo ello hace de la adolescencia un momento de especial vulnerabilidad a posibles trastornos alimentarios y de la imagen corporal, pues el cuerpo termina siendo objeto de catarsis de insatisfacciones y problemas (cuestión educativa).

En la intersección entre autoestima y cuerpo se sitúa la imagen corporal, referida a nuestra representación mental sobre nuestro cuerpo y nuestra personalidad. En la adolescencia se concede especial atención a la ropa, el atractivo físico, la figura. Por ello, aceptar el propio cuerpo implica aceptación personal y autoestima; especialmente cuando, como ocurre en este momento, la opinión de quienes nos rodean importa, y mucho.

El concepto de belleza actual en Occidente no es algo objetivo, y a ha variado a lo largo de la historia y de las culturas. Se trata de una construcción social, no es algo fortuito y casual. Tal y como afirma el análisis feminista del cuerpo: “*asistimos a un*

---

<sup>17</sup> Venegas, M. (2014). “El cuerpo en la escuela de *las ausencias*. *La educación afectivosexual en la batalla entre coeducar o segregar*”. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, Volumen: 64/1, pp. 1-10

*‘mito de la belleza’, en el que juventud, delgadez y belleza se erigen hoy como los valores de feminidad dominantes’*. Por lo tanto, podemos definir la belleza, como algo subjetivo, y dependerá de cada uno, de nuestras sensibilidades, de nuestra mirada, de nuestro ánimo, etc. Por otro lado, desde todos los ámbitos de la sociedad se potencia una idea de perfección irreal reducida a la belleza física y al atractivo sexual, contribuyendo al mencionado «mito de la belleza», lo que ayuda a crear y reforzar un estereotipo social o idea que se asume como medio para lograr triunfar y conseguir poder y estatus. (Walter, 2010)

Atendiendo a la problemática social abordada, la cual supone una imposición de un modelo corporal determinado que limita el desarrollo y la diversidad personal, la Educación Afectivosexual ayuda a que las personas se sientan mejor consigo mismas y su propio cuerpo. Respondiendo a esta cuestión y teniendo en cuenta que el cuerpo ha sido conceptualizado por la teoría social como un fenómeno histórico, social y culturalmente construido, desde una perspectiva feminista crítica, es posible ir deconstruyendo este proceso en el marco de la coeducación en detrimento del concepto de cuerpo como locus de poder.

### **3. Vinculación de esta disciplina con la Educación Social**

Tomando como referencia la definición de Educación Social consensuada por los profesionales de la Educación Social y otros referentes teóricos, a través del CGCEES (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, órgano de participación que aglutina los colegios y asociaciones profesionales) la Educación Social es considerada como:

“Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador y educadora social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.

- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (p.12)

Ser educador/a social es tener la capacidad de crear espacios socioeducativos en los que promover la autonomía de las personas, su capacidad crítica etc. para que no sucumban a la alienación de la sociedad neoliberal que crea formas de exclusión social. Para ello, es preciso contribuir a la conciencia de la necesidad de un nuevo marco de acciones, intervenciones y proyectos capaces de hacer frente al reto de este nuevo siglo. Aparte de diseñar nuevos e innovadores métodos pedagógicos, es necesario capacitar a las personas para que la promoción de los Derechos Humanos sea una realidad y no una utopía y se logre que los individuos desempeñen un rol participativo que permita su desarrollo y crecimiento social en materia de la Educación Afectivosexual. Para ello, se parte de la vigencia de principios tales como el siguiente: *"la salud sexual y la salud reproductiva son elementos esenciales del derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de la salud física y mental"*<sup>18</sup> (confirmado por la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas en 2003) para asegurar el acceso a la ciudadanía a través de su participación en los procesos de construcción de la justicia social planetaria.

De esta forma, las personas que conforman este grupo profesional destacado en ciencias sociales comunitarias se convierten en agentes potenciadores que suministran aptitudes que posibiliten que la Educación Afectivosexual se plantee como un mecanismo fundamental a la hora de alcanzar una igualdad que no conlleve la subordinación de las identidades de grupos culturales minoritarios. En palabras de Freire (1970) *"Es preciso, recalquémoslo, que se entreguen a la praxis liberadora"* (p.30). Es fundamental la intervención de los educadores/as sociales para poder ejercer de mediadores/as y que así se eliminen las barreras existentes que impiden acercarnos a la igualdad sexual y de género, profundizando en la educación conjunta como un proceso intencionado de intervención socioeducativa que vaya en la búsqueda de la armonía basada en la tolerancia, el respeto, la libertad y la cooperación (entre otros principios de esta profesión).

---

<sup>18</sup> Resolución 2003/28 de la Comisión de Derechos Humanos, preámbulo y párrafo 6

La situación de desequilibrio de las experiencias «interseccionales» hace preciso diseñar nuevos e innovadores métodos que doten a los individuos de la posibilidad de vivir una sexualidad plena así como darles la oportunidad de que desempeñen un rol participativo que permita su desarrollo y crecimiento social.

### **3.1 Coeducar las relaciones afectivosexuales: educar en la igualdad, prevenir la violencia**

En anteriores párrafos, se ha descrito los principios de Educación Afectivosexual desde la coeducación, como ese espacio amplio desde el que analizar las relaciones sexuales, afectivas y corporales desde la perspectiva de género, para fundamentar la acción educativa desde la igualdad y el reconocimiento de la diversidad, implicando en ello al sistema educativo, así como al profesorado, las familias, las personas en formación como futuras educadoras y educadores y, en definitiva, a toda la sociedad.

Siguiendo las ideas de Subirats (1994) la coeducación simboliza un modo de comprender la educación de niños y niñas. A lo largo de la historia, ha habido diferentes personas que han defendido la coeducación, pero el fin que subyace es que tanto hombres como mujeres se eduquen de manera global recibiendo la misma educación.

En esta línea, Torres (2010) entiende por coeducación, desde la construcción sociocultural del género:

El proceso pedagógico explícito e intencionado que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia de su sexo, valorando indistintamente las experiencias, aptitudes y aportaciones socioculturales de mujeres y hombres, y desechando tanto los estereotipos sexistas y androcéntricos presentes en la cultura, como las actitudes discriminadoras de cualquier tipo. Su objetivo final es la construcción de una sociedad sin subordinaciones culturales y sociales entre mujeres y hombres. (p.18)

Es por tanto, que la cuestión central de la Educación Afectivosexual confluye el seno de la coeducación, esto es, haciendo de los principios igualitarios del modelo coeducativo el marco en que se nutren los presupuestos de la Educación Afectivosexual como espacio educativo para la igualdad sexual y de género. De este modo, la Coeducación Afectivosexual es una apuesta holística, basada en la educación de las relaciones afectivosexuales desde los principios de la igualdad sexual y de género como

entramado de mecanismos democráticos para la prevención de la violencia de género y define un modelo de organización social más equitativo para todos los seres humanos.

La lucha contra las violencias de género, esto es, la violencia de género en todas sus formas de manifestación como violencia ejercida sobre las mujeres por el hecho de serlo, es decir, como violencias enraizadas en la propia organización del sistema patriarcal de dominación de género y que se ejercen sobre las mujeres porque son el grupo sin privilegio, subordinado y dominado, en ese sistema patriarcal; de manera que coeducar las relaciones afectivosexuales tiene el valor añadido de sentar las bases para la construcción de una sociedad fundamentada bajo principios de no violencia e igualdad. Se trata, pues, de una forma eficaz de prevenir y luchar contra todas las violencias de género<sup>19</sup>.

El papel de la Coeducación Afectivosexual en todo ello, y lo que las personas, iguales como sujetos políticos, pero diversas en sus formas de ser, pensar, sentir y actuar el género, la sexualidad, el amor y el cuerpo sigan construyendo en su cotidianeidad, porque por ahí irán los derroteros del género y la sexualidad, la igualdad y la diversidad. Esto es, incluyendo la perspectiva de reconocimiento y aceptación de las diferencias rechazando cualquier forma de discriminación sustentada en la violencia como método válido para resolver conflictos y dotando a los individuos de un desarrollo pleno y de libre decisión crítica sobre cómo entender y vivir su condición de ser sexuado.

### **3.2 Trabajar la Educación Afectivosexual desde la subjetivación como herramienta de cambio y transformación social**

Como educadores/as sociales, debemos defender la necesidad de optimizar los recursos educativos en la transformación social como ámbito en el que trabajar desde la Educación Afectivosexual, en la que los miembros de una comunidad sean los sujetos de toma de acción, siendo protagonistas del proceso de ruptura y cambio de la cultura

---

<sup>19</sup> Venegas, M. (2010). “LA COEDUCACIÓN AFECTIVOSEXUAL COMO ESPACIO EDUCATIVO CONTRA LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO” en Arroyo, C.; Gutiérrez, M.J.; Martín, M.M. (coords.). *OTRO MIRAR. Reflexiones y herramientas para trabajar la sexualidad y la no violencia con jóvenes*. Hospital Universitario Virgen de las Nieves

dominante que enfatiza las desigualdades. La educación, en todos sus ámbitos y facetas, toma el protagonismo en el movimiento social que nos ocupa, ya que es donde se enmarca la inclusión como propulsora de la consecución de la justicia social y superación de la desigualdad. Entendiendo esta transformación social como todo el conjunto de acciones y cambios que permiten eliminar los mecanismos que provocan la exclusión, la marginación, la deshumanización de personas y/o colectivos en la sociedad y permiten su desarrollo y bienestar.

Para generar dinámicas de cambio, resulta fundamental conceptualizar la estructura material del régimen afectivosexual, entendido como un modelo históricamente construido por el espacio relacional donde la intersección de género, sexualidad, afectividad y cuerpo, y los modelos afectivosexuales emergentes de ello. Estos regímenes se concretan en la familia, la escuela, el grupo de amistad y la pareja, por ser los más relevantes en la política afectivosexual pues en ellos la interacción es directa y más intensa. Por un lado, el proceso de socialización (estar sujeto) que acontece ante los discursos que porta un régimen de género concreto, adquiriendo valores y normas, internalizándolos y actuando en consecuencia de forma sumisa y adherente, reproduce la estructura. Sin embargo, este proceso por sí solo no agota la totalidad de las dinámicas sociales, pues es incapaz de dar cuenta del cambio social, evidente también en la sociedad. Se hace necesario, entonces, reparar en un proceso complementario, al entender que la sujeción es, también, el proceso por el que el individuo sujeto a discursos se convierte en un sujeto de la acción social. El proceso que canaliza esta dinámica es la subjetivación (ser sujeto de), en el que a la sumisión a los discursos de ese régimen afectivosexual, se suma la resistencia a ellos, procedente del conflicto entre diferentes discursos. Son las prácticas de ruptura con los discursos dominantes las que promueven los procesos de cambio social<sup>20</sup>.

Desde la Educación Social, las políticas de relaciones afectivosexuales se van a comprender a través de una perspectiva poliédrica, estructural, no como una mera

---

<sup>20</sup> Venegas, M. (2012). “Socialización y subjetivación. El caso de las relaciones afectivosexuales adolescentes”, en Venegas, Mar (coord.). *La sociología y los retos de la educación España actual. XV Conferencia de Sociología de la Educación*. Valencia: Germanía

vivencia de elección individual libre de constructos sociales. A partir de esta visión global y social, se puede concienciar sobre el origen de la desigualdad en este terreno, para posteriormente conducir a los educandos hacia una autocrítica sobre sus relaciones afectivosexuales. Así podrán vivir éstas de una forma más sana y desligada de los estereotipos y conceptos socialmente establecidos que dan lugar a la desigualdad. Entiendo que pueden ser las referencias básicas y fundamentales que pueden contribuir a la dinamización de procesos de intervención socioeducativa en regímenes/contextos como puede ser la escuela.

Otro aspecto a destacar de esta perspectiva es la necesidad de tener en cuenta en todo momento, principalmente en la ejecución, que la intervención no está enfocada a ser nosotros los/as profesionales los que idean lo que más les conviene a los destinatarios, sino al revés, somos meros catalizadores de ideas que con ayuda de los demás las llevarán a cabo, siendo ellos mismos los/as verdaderos protagonistas de su propia transformación social mejorando su realidad, en base a la perspectiva de género. Además, desde este enfoque lo que se debe pretender es que los sujetos de la intervención socioeducativa sean creadores de su proceso de aprendizaje y se vean como un agente importante de cambio por medio del empoderamiento que les dote de la capacidad de análisis y autorreflexión situándoles en la importancia sobre su papel en el futuro de la sociedad.

Por último, la Educación Social puede aportar todas las herramientas necesarias para poner en marcha procesos de transformación social, utilizando para ello la metodología de la investigación-acción educativa. Promover y facilitar la participación desde el modelo de programa holístico sobre Educación Afectivosexual descrito anteriormente, es el elemento más importante para contribuir al cambio del régimen de relaciones afectivosexuales imperante para apostar por un modelo crítico.

# **PARTE II: EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AFECTIVOSEXUAL DESDE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

## **1. Contextualización**

El presente diseño de una intervención socioeducativa de Educación Afectivosexual he podido llevarlo a cabo en el centro Ciudad de los Niños de Granada gracias al programa de movilidad SICUE entre la Universidad de Valladolid y la Universidad de Granada en el que he desarrollado el Practicum II del Grado en Educación Social.

Ciudad de los Niños, ubicado en plena vega de Granada, es un centro educativo perteneciente a la Fundación Hermanos Obreros de María; cuyo principal objetivo es acoger y atender a niños y niñas carentes de un ambiente familiar normal. El centro cuenta con una residencia y un centro escolar en el cual se imparten estudios de Educación Primaria, Educación Secundaria y Ciclos formativos de Grado Medio. Los alumnos atendidos en el centro presentan una gran diversidad de necesidades educativas, afectivas y sociales. Del total de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria, el 60% son externos y el 40% son internos. Los alumnos externos son derivados por los Servicios Sociales de la zona o bien por las Casas de Acogida de mujeres maltratadas, los cuales son atendidos en el Centro de Día. Los alumnos internos pertenecen a Protección de Menores (20%) o a Escuela Hogar (80%). Todos ellos derivados por Asuntos Sociales o por los Servicios Sociales de la capital o de los pueblos cercanos. Muchos de los alumnos de primaria y secundaria tienen en común la pertenencia a una clase social desfavorecidas con escasos recursos económicos y culturales, unido a una gran problemática social. La mayoría del alumnado no tiene una motivación especial para el aprendizaje, lo cierto es que algunos, debido a su historia escolar, personal y social, tienen una aversión especial

al trabajo en la escuela. La mayoría de estos menores no confían en sí mismos y su nivel de autoestima es muy bajo, así como su nivel de autonomía personal<sup>21</sup>.

La situación de este colectivo de infancia y adolescencia en riesgo de exclusión social es desoladora, ya que han sufrido un aislamiento social como consecuencia del abandono o la exclusión por parte de sus familias. Esta realidad, está causada fundamentalmente por las dificultades de los progenitores de desarrollar su rol parental y cumplir las funciones económica, afectiva, asistencial y sociabilizadora entendidas como inherentes a la familia y en base de los criterios establecidos de familia nuclear/estructurada. Durante mi periodo de prácticas, he podido vivir de primera mano la figura necesaria de educadora social como agente que muestra apoyo, respeto y estimula la autonomía y la comunicación estableciendo normas y límites claros. Maestros/as, trabajadores/as y educadores/as construimos un hogar para estos/as niños/as en el que compartimos el día a día, miedos, sueños deseos... que, aunque nuestras realidades difieran bastante, tenemos más cosas en común de las que nos pudiésemos imaginar. Son espacios mágicos que se crean con los verdaderos poderes de una Educación Social que se acerca mucho a la utopía que tanto ansiamos alcanzar.

En este contexto, la igualdad sexual y de género es un elemento que se convierte en un reto todavía más grande por todo lo que rodea a la cultura escolar y su situación de vulnerabilidad. En ese sentido, la desigualdad no es solo de clase, la desigualdad es de género. Son contextos generalmente más patriarcales y también más machistas en los que la violencia de género está totalmente normalizada. Como consecuencia, los modelos de masculinidad y feminidad que se transmiten a través de la familia, la cultura, la música, los medios de comunicación etc. en los que impera la desigualdad, suponen una gran influencia en este colectivo en riesgo de exclusión. Por otro lado, cabe destacar la conflictividad que emana en el grupo al tratarse de un contexto caracterizado por la multiculturalidad y las diferentes expresiones de género (en cuanto a identidad de género y orientación sexual) que mantiene el alumnado. Es por tanto, que esta propuesta se apoya también en la necesidad de crear una cultura de paz, convivencia y respeto, y para ello es

---

<sup>21</sup> Programa de atención a la diversidad y Plan de compensación educativa del colegio Ciudad de los Niños de Granada

necesario desmontar estructuras socioculturales sustentadas en el patriarcado y el neoliberalismo.

Desde las siguientes líneas se describirán diferentes herramientas para transformar una realidad social y una cultura concreta llena de posibilidades forjadas a partir de este retrato de la experiencia que da a conocer el marco conceptual, el perfil profesional socioeducativo, así como a los ámbitos de actuación que se ha generado en el campo de la Educación Afectivosexual abordada desde la Educación Social. Además de considerarlo como un futuro campo de trabajo, concretamente realizando mi intervención en la asignatura de orientación del grupo de 1º de ESO. De esta forma, pretendo trasladar la idea de que, basándome en el perfil del colectivo con el que trabajo, ofrezco una metodología alternativa para favorecer la toma de decisiones, con la libertad que da saber porqué, para qué y con qué consecuencias se hacen las cosas. Todo lo que descubren allí no son conocimientos que adquieren sin más, sino que suponen para ellos un cambio de perspectiva y aumento de su capacidad crítica llegando a causar conflictos interiores. Por todo ello, además de ser un requisito indispensable para conformar el trabajo completo, el hecho de redactar esta segunda parte así como también proceder a la elaboración de una evaluación me permite adoptar un papel profesional a partir de lo vivenciado en las diferentes actividades. Un ejercicio que deberíamos de seguir manteniendo en un futuro con cada una de las diferentes experiencias laborales a las que nos enfrentemos como educadores/as sociales.

## **2. Objetivos**

Como agente de cambio social, a la hora de definir los objetivos de la intervención en un tema que es transversal y global y al mismo tiempo muy específico, hay una parte de resistencia que tiene que ver con un contexto cultural en función de la clase social, de los modelos de género y una cuestión étnica también.

En este sentido, la propuesta parte de la premisa del **objetivo principal**, que es generar un espacio para la reflexión en torno a la Educación Afectivosexual desde un contexto socioeducativo reivindicando la figura del educador/a social en el ámbito

escolar. Cabe tener en cuenta la limitación temporal y el no haber podido crear un espacio y un clima grupal previo, siendo consciente de que no hay un cambio social radical tras esta experiencia, pero sí que es posible establecer una serie de pilares desde los que posicionar el fundamento crítico como punto de partida.

Además de este objetivo principal, y derivado de él, se persiguen también los siguientes **objetivos específicos**:

- Construir un conocimiento sexual crítico con la sexualidad y el género para potenciar la capacidad de transformación.
- Potenciar la reflexión y el análisis sobre la construcción social de la sexualidad.
- Eliminar estereotipos y eufemismos sobre género, sexualidad, afectividad y cuerpo, como proceso previo a la promoción de la igualdad desde la Educación Afectivosexual.

### **3. Metodología**

Este proyecto recoge los pilares metodológicos de la propuesta de Venegas (2011), que orienta nuestra praxis para contribuir a promover la igualdad sexual y de género desde la investigación acción educativa en Educación Afectivosexual entendiendo la educación como herramienta de cambio social desde<sup>22</sup>:

- El *enfoque constructivista*: proceso de enseñanza, aprendizaje, para promover el aprendizaje mediante la construcción grupal de las nociones sexuales, siempre desde la perspectiva de género y estimular una transformación de las teorías personales del alumnado, respetando el proceso natural de construcción de las mismas.
- La *evaluación de los cambios* promovidos por la Educación Afectivosexual desde la investigación acción educativa, utilizando una metodología de evaluación cualitativa.

---

<sup>22</sup> Venegas, M. (2011). “La investigación acción educativa en educación afectivosexual: una metodología para el cambio social”, *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, nº 2, pp. 39-61

- La utilización de un *lenguaje no impositivo*, favoreciendo las reflexiones críticas en el aula.

En consecuencia, el aprendizaje se concibe como la atribución de sentido y la construcción de significados implicados en los contenidos de la Educación Afectivosexual, por lo que el carácter activo y participativo de esta metodología consiste en que las personas destinatarias son las protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, mientras que las educadoras sociales nos convertimos en facilitadoras o mediadoras entre los educandos y el taller, por lo que tenemos en cuenta las características del grupo concreto desde las aportaciones del feminismo: subjetividad, afectividad, ética, valores y voz de las y los sujetos que se investigan.

Una de nuestras principales funciones como educadores sociales es conocer a las personas con las que trabajamos y prestar atención a sus demandas individuales y grupales. Por ello, debemos incluir perspectiva de género y enfocar nuestra intervención en relación a ese nivel de conocimientos. Como referentes educativos que somos, formamos parte de una de las mayores fuentes de cambio y referencia socioeducativa y, por ello; tenemos más que nadie la posibilidad de cambiar la estructura patriarcal transformando esta sociedad tan afianzada en el sometimiento hacia las mujeres en las distintas esferas de la vida, en un mundo que alcance la igualdad de oportunidades. Debido a las consecuencias del sistema sexo-género predominante en nuestra sociedad, a la hora de realizar una intervención, desarrollar talleres, hacer una detección de necesidades, etc., es preciso tener en cuenta diferentes aspectos que se manifestarán en los participantes en relación a las diferencias de género, atendiendo también la pedagogía transformadora que propone Bedford (2009).

A la hora de plantearnos la intervención con la población adolescente nos surge siempre la duda de cómo desarrollar nuestro trabajo para que verdaderamente sea efectivo y tenga un impacto real en la Educación Afectivosexual y la prevención de la violencia de género. Esta propuesta metodológica se caracteriza por centrarse más en el aprendizaje de los y las participantes, que en la enseñanza en sí. Esto conlleva a la búsqueda de adaptación de las actividades y técnicas en función de la adquisición de conocimientos del grupo. Como educadora social, me convierto en una más del grupo, con mucho que decir desde un plano de igualdad. Mi autoridad se basará en mi conocimiento sobre

sexualidad y violencia de género y en mi capacidad de dinamizar al grupo, no en el poder de una situación privilegiada por mi estatus profesional. Se enseña desde el grupo, con el grupo y para el grupo; y es éste el que aprende. El personal técnico tiene que saber motivar el aprendizaje haciendo preguntas que conlleven la búsqueda de respuestas entre todo el grupo, les induzca a pensar y a conocer el grado de conocimientos previos del tema<sup>23</sup>.

#### **4. Retrato de la experiencia**

Atendiendo a la programación de la clase de Orientación de 1º de ESO del centro educativo Ciudad de los Niños y a las demandas de dicho alumnado por recibir formación en Educación Afectivosexual y género, como estudiante de prácticas del grado en Educación Social de la Universidad de Granada, presento esta propuesta al profesor responsable de la asignatura, concretamente el orientador, para llevar a cabo cuatro talleres sobre género, sexualidad, afectividad y cuerpo que se engloban en el programa de Educación Afectivosexual descrito en la fundamentación teórica.

Dicha intervención, se propone que pueda desarrollarse en colaboración con el Centro Juvenil de Orientación para la Salud (C.E.J.O.S.): servicio que el Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Granada, organiza junto a la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular (L.E.E.C.P) - Liga Granadina desde el año 1994, como parte de su oferta de actividades formativas sobre Educación Afectiva-Sexual y de Género y la actividad de voluntariado que realizo en él. Por lo tanto, estoy ocupando este espacio desde una entidad externa a este centro educativo, además de mi presencia como alumna de prácticas del grado en Educación Social, con la perspectiva de una mirada hacia la participación social, asociacionismo y voluntariado para actuar como agente multiplicador de la lucha por la igualdad sexual y de género y tejer redes para demandar esta formación en el currículo escolar a nivel institucional.

---

<sup>23</sup> Treviño, M.I. (2010) “TÉCNICAS PARA TRABAJAR CON LA POBLACIÓN JOVEN LA SEXUALIDAD Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO” en Arroyo, C.; Gutiérrez, M.J.; Martín, M.M. (coords.). *OTRO MIRAR. Reflexiones y herramientas para trabajar la sexualidad y la no violencia con jóvenes*. Hospital Universitario Virgen de las Nieves

Esta propuesta de intervención socioeducativa se desarrollará durante cuatro miércoles correspondientes a las fechas 26 de abril y 3,10 y 17 de mayo en horario de 12:15 a 13:15 (véase ANEXO 3 en el que se incorpora el certificado de la actividad).

A la hora de trabajar en este aula desde la Educación Afectivosexual, mi papel es el de dotar de herramientas que me demanda el grupo o que considero que son apropiadas para favorecer la inclusión contando con que el alumnado esté dispuesto a asumir este trabajo educativo.

- **Taller de Género**

Los contenidos abordados en el taller de género son los siguientes:

- El género como construcción social, histórica y cultural.
- La violencia de género.

Al comienzo de este taller se proyecta el vídeo Sexo vs. Género<sup>24</sup> de la Youtuber feminista Psico Woman<sup>25</sup>, en el cual se introducen conceptos básicos relativos al sistema sexo-género, estereotipos, roles, desigualdad y feminismo. A continuación, todo este contenido se reforzará a modo de un debate guiado sobre las diferentes conceptualizaciones mostrando la realidad social del sistema patriarcal analizando los juguetes sexistas y apoyándome también en el trabajo de la Feminista Ilustrada<sup>26</sup> y sus imágenes para desmontar situaciones de micromachismos. Como parte final, se proyecta el tráiler de la película “La fuente de las mujeres”<sup>27</sup>. En esta película se puede analizar en profundidad la desigualdad de género en un contexto cultural totalmente diferente al

---

<sup>24</sup> Psico Woman (2015, julio, 15) Sexo vs. Género Vol. 2//Psico Woman [Archivo de vídeo]. Recuperado el 17 de abril de <https://www.youtube.com/watch?v=42MC6EIVH04>

<sup>25</sup> Psico Woman se autopresenta de la siguiente manera: “La Psico Woman ha llegado a Youtube a dinamitar el Patriarcado desde sus entrañas. El Feminismo se puede reivindicar escribiendo, bailando, gritando, dando conferencias, cantando, haciendo perfomances, talleres, círculos de mujeres, practicando la autodefensa, manifestándote, saliéndote de los márgenes, perreando, siendo Mujer, siendo Hombre, siendo Trans, siendo interrogante...”.

<sup>26</sup> Feminista Ilustrada se autopresenta de la siguiente manera: “Feminista ilustrada nació para dar un poco más de visibilidad las situaciones de machismo cotidiano, ese que no se suele detectar a simple vista. Con tono irónico y humor, intenta ofrecer alternativas y consejos para evitar este tipo de actitudes, tanto para ellos como para ellas. Algunas ilustraciones también muestran cómo serían las cosas en un mundo al revés, donde las mujeres tuvieran esos comportamientos”.

<sup>27</sup> Vértigo films (2011, noviembre, 25) La fuente de las mujeres - Trailer castellano HD. Estreno 9 Diciembre [Archivo de vídeo]. Recuperado el 17 de abril de <https://www.youtube.com/watch?v=OpEMGycyRKM>

nuestro, en el que se puede extraer como conclusión que las raíces del patriarcado emanan de la misma tierra, independientemente del lugar o momento histórico en el que nos encontremos. Si bien, dependiendo de otras variables que interseccionan en el mismo tales como la etnia, se presentan diferentes variables pero que, a su vez, legitiman prácticas que fomentan la posición de subordinación de las mujeres. Por otro lado, se transmiten valores sobre la lucha y el poder de cambio social colectivo para combatir la desigualdad sexual y de género.

Para trabajar el contenido de la violencia de género, se comienza la dinámica animando al grupo a que se descarguen la App “Ligando de Buen Rollo”, la cual se basa en un planteamiento lúdico y atractivo para la juventud con la finalidad no sólo de conseguir los objetivos para los que ha sido elaborada (didácticos y preventivos), sino también para lograr la máxima difusión de la aplicación, gracias a su carácter multiplicador, a través del llamado efecto viral de las Apps. Se comienza dividiendo el aula en tres zonas, correspondiendo cada zona a una respuesta (A, B y C). Todo el grupo debe colocarse en el centro del espacio, a continuación la persona facilitadora lee en voz alta la primera pregunta de este nivel y rápidamente, sin dar mucho tiempo a pensar, cada persona debe posicionarse en la zona asignada a la respuesta que considere correcta. Se establece un debate y cada cual argumenta los motivos de su posicionamiento. Si alguien cambia de opinión durante el debate puede cambiar de zona. Se desmitifican las respuestas incorrectas y se pasa a la segunda pregunta. El proceso se repite con todas las preguntas<sup>28</sup>, las cuales se presentan en la siguiente tabla:

MITO	PREGUNTA	RESPUESTA
Atribución causal	1. Casi todas las semanas sale en la tele un caso de violencia machista. Tienes claro que la causa principal es... a) Los problemas con el alcohol o con otras drogas del maltratador b)	La violencia de género ¡no es un asunto privado! Es un delito contra la libertad y la seguridad de las personas y gracias a que se denuncia ya no es invisible ¡Posiciónate contra ella!

<sup>28</sup> Sesión 7: Semáforo. Bloque: ¿Ligas de buen rollo? De la Peña E. y De la Peña F. (2014) *Propuesta didáctica de la App “Ligando de Buen Rollo”*. Diputación Provincial de Granada. Recuperado el 17 de abril de 2017 de [http://www.dipgra.es/uploaddoc/areas/285/PD-LBRJulio14%20\(Con%20código%20QR%20correcto\).pdf](http://www.dipgra.es/uploaddoc/areas/285/PD-LBRJulio14%20(Con%20código%20QR%20correcto).pdf)

	Que a estos tíos se les va la olla. Están locos c) Que estos maltratadores son unos machistas y se creen superiores.	
Posicionamiento contra violencia/problema social	2.- Sabes que un amigo tuyo maltrata a su pareja ¿Qué haces? a) No haces nada, es asunto suyo. Él es tu amigo y no quieres buscarte problemas. b) Aunque sea tu colega se está pasando. Intentas hacer algo, nunca hay excusa para el maltrato. c) No te parece tan grave, aunque le insulta y grita, no ha llegado a pegarle.	La violencia de género ¡no es un asunto privado! Es un delito contra la libertad y la seguridad de las personas y gracias a que se denuncia ya no es invisible ¡Posiciónate contra ella!
Variables paralizantes Mujer maltratada	3.-Elige la errónea. A pesar de ser maltratadas, algunas mujeres no abandonan la relación porque: a) Tienen miedo y no saben cómo salir de la situación. b) Por sus hij@s y por la dependencia económica. c) En el fondo tampoco es tan grave y también tienen ratos buenos.	A nadie le gusta que le maltraten y menos si es alguien a quien quiere. Si no se van es por inseguridad, aislamiento, baja autoestima, dependencia económica, amenazas y/o muchas más razones ¡EL MIEDO PARALIZA!
Escalada de la violencia/progresión de maltrato/violencia de género en jóvenes	4.-Tu amiga te cuenta preocupada que su hermana de 16 años es víctima de violencia de género... a) Crees que exagera, ¿Cómo le va a pasar eso a alguien tan joven? Eso les pasa a las “mujeres de antes”. b) Pues debe cortar ya la relación, todos los casos graves empezaron con algunas señales en el noviazgo. c) Vale que se ha pasado muchas veces de brusco y	Ya desde el principio hay señales o indicios de que esa relación puede acabar en maltrato ¡mantente alerta! Suele empezar de forma sutil y progresivamente hacerse más evidente, es lo que se conoce como escalada de la violencia. Además, cada vez hay más casos de violencia machista en parejas jóvenes.

	celoso, pero tú no lo llamarías maltrato.	
Tipos y formas de violencia	5.- Elige la correcta a) En la violencia de género se puede sufrir violencia física sin sufrir violencia psicológica. b) Sólo puede hablarse de maltrato a la mujer cuando el hombre le pega c) La violencia de género puede ser psicológica, sexual, económica, ambiental y/o física.	Si bien la violencia física y los asesinatos son alarmantes (salen en la tele como la expresión más grave de la violencia machista) existen muchas mujeres que sufren graves secuelas por otras formas de abuso menos evidentes pero no por ello menos peligrosas.
Maltratador	6.- Otro caso de violencia machista sale en la tele y un vecino entrevistado dice: “No lo entiendo, era un hombre encantador” a) Si era alguien encantador con todo el mundo puede que la culpa no haya sido de él. b) Muchos maltratadores tienen una doble cara, siendo violentos sólo con sus parejas c) Los hombres maltratadores suelen ser violentos con cualquiera, dentro y fuera de casa.	No hay un solo perfil de maltratador, su realidad es muy dispar (edad, nacionalidad, clase social y económica,...). Lo que sí tienen en común es una idea de relación de pareja basada en el control y el dominio. Muchos presentan una doble cara, siendo violentos sólo con sus parejas.

Fuente: De la Peña E. y De la Peña F. (2014). *Propuesta didáctica de la App “Ligando de Buen Rollo”*. Diputación Provincial de Granada, pp. 40-41

- **Taller de Sexualidad**

Los contenidos abordados en el taller de sexualidad son los siguientes:

- Definición de sexualidad.
- La sexualidad como vivencia y experiencia personal.

- Mitos sobre sexualidad.

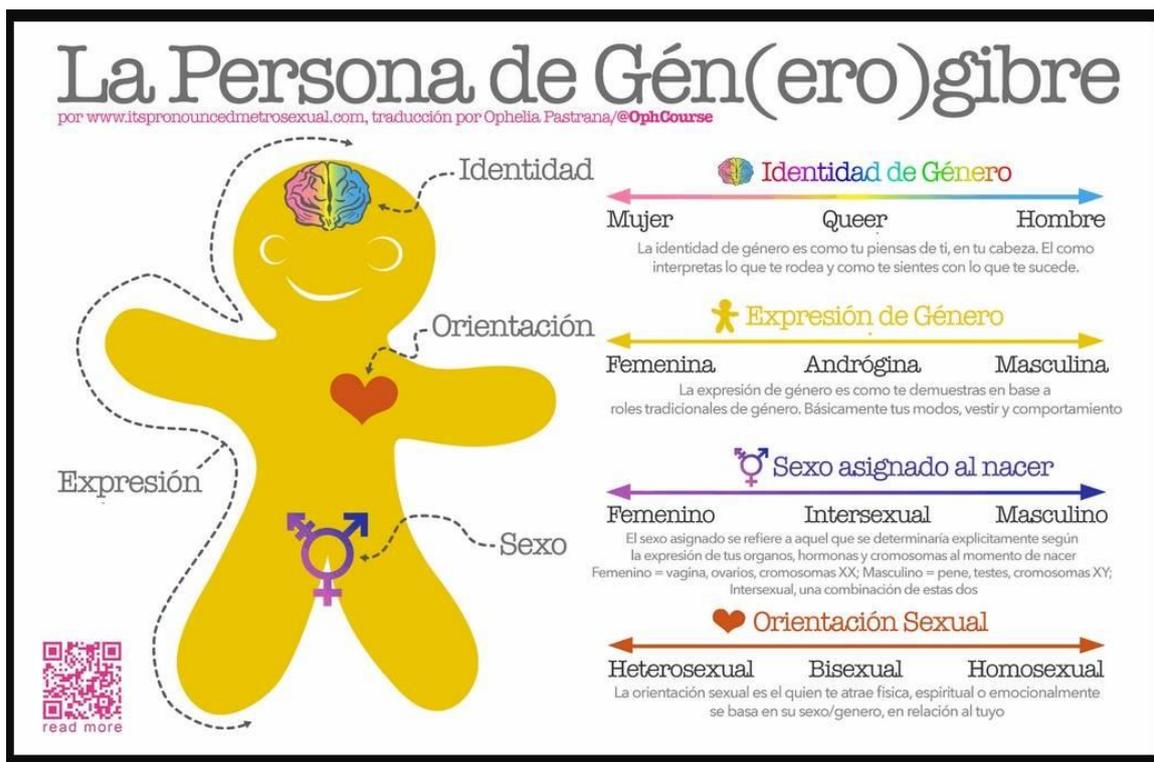
En esta sesión, el aspecto principal es desmontar idearios que reducen la concepción de la sexualidad al coito y otros valores que limitan la vivencia de la misma. Para ello, se plantean las siguientes cuestiones para deconstruir y construir una visión holística de la sexualidad e introducir al alumnado en terminología específica, ya que es fundamental tener adquirir conceptos destacables para poder definir y comprender la realidad.

- 
- La sexualidad está presente a lo largo de toda la vida, aunque va cambiando según la edad.
  - Somos seres sexuados. La sexualidad está en todo nuestro cuerpo (no sólo en los genitales), y en nuestra mente (deseos, fantasías...).
  - La práctica de la sexualidad no puede reducirse al coito, pues comprende muchos otros tipos de prácticas.
  - La afectividad es una parte central, entendida como relación, comunicación, respeto y amor. Igualdad y libertad son principios fundamentales también de la sexualidad.
  - Es necesario educar para romper con mitos, tabúes y estereotipos.
  - La Educación Afectivosexual debe favorecer un modelo alternativo de sexualidad que rompa con el modelo patriarcal: heteronormativo, genital, coital, reproductivo y marital; abriendo un espacio social de reconocimiento y visibilización de otras formas de sexualidad.
  - Las personas son las protagonistas de sus propias experiencias sexuales, más allá de imposiciones sociales.

---

Fuente: Venegas, M. (2010). “LA COEDUCACIÓN AFECTIVOSEXUAL COMO ESPACIO EDUCATIVO CONTRA LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO” en Arroyo, C.; Gutiérrez, M.J.; Martín, M.M. (coords.). *OTRO MIRAR. Reflexiones y herramientas para trabajar la sexualidad y la no violencia con jóvenes*. Hospital Universitario Virgen de las Nieves, p. 38

A continuación, a través de la siguiente imagen, se explican los conceptos de sexo, identidad de género, orientación sexual y expresión de género atendiendo a la diversidad sexual que engloba cada vivencia y experiencia personal. Todo ello, teniendo en cuenta transversalmente la transmisión de valores de tolerancia, respeto y empatía con el fin de erradicar y visibilizar la violencia LGTBIQ.



Con el objetivo de resolver mitos sobre sexualidad, se entrega a cada alumna y a cada alumno la ficha que se presenta a continuación y dos tarjetas, una roja y otra verde. Durante cinco minutos leen individualmente las frases y a continuación se pasa al análisis y debate de cada una de las frases; para ello se utilizará la siguiente dinámica: se lee en voz alta una frase y se les pide que, si están de acuerdo con la afirmación, levanten la tarjeta verde y, si están en desacuerdo, la tarjeta roja. Después de cada frase, se les va preguntando, por qué sí o por qué no, de forma aleatoria entre el alumnado (para evitar que siempre respondan las mismas personas). Al final, si hay tiempo, puede haber un debate abierto sobre el desarrollo de la sesión o sobre los propios mitos y otras cuestiones que ellos mismos planteen.

1. Casi todas las/os adolescentes han tenido relaciones sexuales antes de los 19 años.
2. Para tener relaciones sexuales es necesario estar enamorada/o. Una mujer nunca debe tomar la iniciativa en la relación sexual.
3. Una vez que un hombre se ha excitado y tiene una erección, debe continuar hasta conseguir la eyaculación y el orgasmo, porque puede ser perjudicial si no lo hace.
4. Se puede disfrutar del sexo sin practicar el coito. Antes había menos gays y lesbianas que ahora. Con el condón se siente menos.
5. Una mujer adulta debe tener el orgasmo durante la penetración.

6. Una chica no puede quedarse embarazada si ha tenido una sola relación sexual con coito.
  7. El alcohol y la marihuana son estimulantes sexuales.
  8. Una chica siempre puede saber o determinar con bastante exactitud los períodos de su ciclo menstrual en los que no puede quedarse embarazada.
  9. El orgasmo es más placentero si ambas personas llegan a la vez.
  10. Un hombre con un pene grande es más potente sexualmente que uno con pene pequeño.
  11. Si una persona que tiene pareja se masturba, significa que tiene problemas sexuales.
  12. En el caso de chicas y chicos que han sido o son víctimas de abuso sexual, éste ha sido realizado generalmente por extraños.
  13. Es incómodo relacionarse con personas homosexuales si eres de su mismo sexo puesto que tratarán de ligarte.
- 

Fuente: UNIDAD 2: Somos seres sexuados III. Sesión 4: Falsas creencias sobre sexualidad. VV.AA. (2007). *“Ni Ogros ni princesas”*. Guía para la Educación Afectivo-Sexual en la ESO. Instituto Asturiano de la Mujer. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios, pp. 141

- **Taller de Afectividad**

Los contenidos abordados en el taller de afectividad son los siguientes:

- Tipos de relaciones afectivas.
- El primer amor, el enamoramiento.

Para hablar de las relaciones de pareja y del amor, se utiliza el recurso de la App ¿Ligas de Buen Rollo? Para comenzar, se aprovecha para hablar de lo necesario que es pararse a reflexionar sobre cómo son las relaciones de pareja que cada cual establece, si son igualitarias, si se corresponde la práctica del día a día con lo que se piensa que debe ser una relación, etc. Después todo el grupo comienza a moverse libremente por la sala. Se reparten seis hojas pequeñas a cada participante, numeradas del uno al seis. A continuación la educadora social lee en voz alta la primera pregunta. En ese momento cada participante se para frente a quien está y apunta en la hoja número uno la respuesta que le da esta persona a esa pregunta. El grupo continúa moviéndose por la sala, y quien facilita vuelve a leer, esta vez la segunda pregunta. De nuevo cada participante apunta la respuesta de la persona frente a la que se para, ahora en la hoja número dos, y continúa

moviéndose. Se repetirá el proceso con las seis preguntas. Al finalizar y de forma grupal, se resuelven las preguntas en el proyector utilizando el recurso web de la App, mientras se recogen las fichas y se agrupan por número. A continuación, se hacen seis grupos y a cada grupo se le entrega uno de los montoncitos agrupados de respuestas y una hoja con los mitos o falacias del amor romántico (ver tabla que se refleja a continuación). Se les pide que vean si sus hojas de respuestas contienen alguno de esos mitos y que los agrupen. Por último se hace la puesta en común y el debate<sup>29</sup>.

Pregunta	Respuesta	Mitos
1.- Lo tienes claro, una relación de amor verdadero es:	a) Aquella que dará total sentido a tu vida. Tú razón de ser.	Conversión del amor en lo fundamental de la existencia y atribución de la capacidad de dar la felicidad a la otra persona.
	b) Pasión y fusión en la que dejas de ser “tú” y “yo” para ser solo un nosotr@s.	Entender el amor como despersonalización.
	c) Aquella donde se mezclan, haciéndote feliz: pasión, respeto y diversión.	Respuesta desmitificada.
2. Elige lo que quieres oír. En un momento de intimidad, tu pareja se acerca y te susurra al oído...	a) Sin ti no soy nada.	Conversión del amor en lo fundamental de la existencia y atribución de la capacidad de dar la felicidad a otra persona.
	b) Desde que estoy contigo ¡no puedo dejar de sonreír!	Respuesta desmitificada.
3. Para triunfar ligando y enamorar a alguien lo mejor es ser una persona...	a) Cariñosa y dispuesta a comprender todo.	Considerar que el amor “verdadero” lo perdona/aguanta todo.
	b) Atractiva, que esté buena, porque el físico es básico.	Falacia sobre vínculo amor-aspecto físico.

<sup>29</sup> Sesión 5: amor, amor, amor. Bloque: ¿Ligas de buen rollo? De la Peña E. y De la Peña F. (2014) *Propuesta didáctica de la App “Ligando de Buen Rollo”*. Diputación Provincial de Granada. Recuperado el 17 de abril de 2017 de [http://www.dipgra.es/uploaddoc/areas/285/PD-LBRJulio14%20\(Con%20código%20QR%20correcto\).pdf](http://www.dipgra.es/uploaddoc/areas/285/PD-LBRJulio14%20(Con%20código%20QR%20correcto).pdf)

	c) Que se comporta y actúa según su forma de ser.	Respuesta desmitificada.
4. Eva y Manu están contando los trucos con los que han triunfado este finde ligando ¡cada día han estado con alguien diferente! ¿Qué piensas?	a) De Manu te lo esperas, es un máquina ligando... pero Eva te parece que es un poco buscona.	Mito sobre expectativas y rasgos estereotipados de género.
	b) Felicitas a los dos. Para ti no hay diferencia. Me tendrán que enseñar alguna técnica de ligue.	Respuesta desmitificada.
	c) Lo de que las chicas entren a los chicos no terminas de verlo, lo normal es al revés	Mito sobre expectativas y rasgos estereotipados de género
5. Quien te gusta, te manda una imagen por Instagram para que lo completes y lo compartas: “Encontrar el amor significa encontrar a ...”	a) Alguien que encaje contigo a la perfección.	Mito de la media naranja.
	b) La persona que te hará feliz para siempre.	Mito de la pasión eterna, de la perdurabilidad o de la equivalencia.
	c) Alguien que te ame y te haga sentir bien.	Respuesta desmitificada.
6. Siento que un rollo se convierte en algo más serio cuando por ese amor sería capaz de...	a) Darlo todo sin esperar nada a cambio.	Mito de la falacia de la entrega total.
	b) Cambiar incluso algo que me gusta de mí.	Entender el amor como despersonalización.
	c) Implicarme y dar pero no a cualquier precio.	Respuesta desmitificada.

Fuente: De la Peña E. y De la Peña F. (2014). *Propuesta didáctica de la App “Ligando de Buen Rollo”*. Diputación Provincial de Granada, p. 39

Como conclusión y mostrar a la clase una forma diferente al amor exclusivo, que lo da todo, que me quita libertad o que supone esfuerzos por encima del límite personal y construir nuevas formas de entenderlo, se escuchará de forma crítica y reflexiva la

canción “Contigo” de la La Otra<sup>30</sup>, la cual aparece referenciada en el blog “Mi novio me controla lo normal”<sup>31</sup>.

- **Taller de Cuerpo**

Los contenidos abordados en el taller de cuerpo son los siguientes:

- Modelos corporales.
- Imagen corporal.
- Trastornos corporales y de la alimentación.

Para ello, se propone al grupo trabajar desde el Teatro Foro. El Teatro Foro es un tipo de lucha o juego y, como tal, tiene sus reglas. Pueden modificarse, pero siempre existirán, para que todos participen y surja una discusión profunda y fecunda. Las reglas del Teatro Foro fueron descubiertas y no inventadas, y son necesarias para que se produzca el efecto deseado: el aprendizaje de los mecanismos por los cuales se produce una situación opresiva, el descubrimiento de tácticas y estrategias para evitarla y el ensayo de esas prácticas<sup>32</sup>.

El Teatro Foro incorpora la actuación y permite parar la escena para cambiar la trama con el objetivo de mejorar la situación social que se interpreta, que en este caso está relacionada con la presión sociocultural hacia el modelo corporal occidentalizado, el cual se simboliza con la muñeca Barbie. Por el contrario, la muñeca Barriguitas representa la ruptura de la imposición de este canon. Este tipo de teatro también dota de la oportunidad de la participación tanto de personas que atraviesan o han atravesado esa situación o no, con la pretensión de evocar empatía entre los participantes y dotarles de propuestas de cambio, mejora y transformación.

---

<sup>30</sup> Laotraquelucha (2015, mayo, 14) La Otra – Contigo [Archivo de vídeo]. Recuperado el 17 de abril de [https://www.youtube.com/watch?v=h5ld\\_60MQgs](https://www.youtube.com/watch?v=h5ld_60MQgs)

<sup>31</sup> Estébanez, I. (2015, mayo, 7) Te quiero libre, y me quiero libre contigo. La Otra. Porque otras formas de entender el amor existen [Mensaje en un blog]. Recuperado el 17 de abril de <http://minoviomecontrola.blogspot.com.es/2015/05/te-quiero-libre-y-me-quiero-libre.html>

<sup>32</sup> Boal, A. (1998). Teatro del Oprimido. Barcelona: Alba, p. 68

A modo de inicio, se hará la representación teatral “Una oportunidad” que consiste en la historia de la muñeca Barriguitas y su ilusión por ser comprada por un niño o niña que quiera jugar con ella. Pese a su entusiasmo, se encuentra con que no es aceptada por el resto de juguetes, debido a que su idea de “éxito” no se centra en la imagen corporal (al igual que la Barbie), sino en su personalidad y otros valores que no son fuente atracción de cara a ser vendida. Mediante esta interpretación, se busca que el grupo reflexione acerca de la situación de la muñeca, la cual se puede extrapolar a sus vidas cotidianas.

---

- **NARRADOR:** Érase una vez una tienda de juguetes llamada “Oportunidad”, en la cual por la noche los juguetes cobraban vida. Un día, llegó a la tienda una muñeca nueva, su nombre es Barriguitas, (aparece Barriguitas saludando y mostrándose). Ella no era muy común en la tienda, puesto que su apariencia desentonaba con la del resto de muñecas y muñecos: no tenía el pelo rubio y liso, no le gustaba el maquillaje y su figura no era la de un maniquí y tampoco llevaba puesto un vestido ajustado y ceñido.

Como el resto de juguetes, su gran sueño es que algún niño/a la compre y se la lleve a casa para jugar con ella y vivir un sinfín de aventuras en la que ella fuese la protagonista. Esa misma noche, Barriguitas quiso conocer al resto de juguetes, pero parece ser que no fue muy bien aceptada...

- **BARRIGUITAS:** Hola soy Barriguitas y llegué hoy a la tienda, ¡espero tener mucha suerte y que pronto me compren! Vengo preparada con la mejor de mis sonrisas y ganas de ser yo misma y compartir con el resto de compañeras un sinfín de aventuras: ir a la montaña, viajar, hacer amigos y amigas...

- **BARBIE:** ¡Como te van a comprar si vas muy mal vestida! Mírame a mí, llevo un vestido ajustado, tengo el pelo largo y liso y un maquillaje que me hace mucho más guapa. Venga, te prestaré uno de mis preciosos conjuntos de moda, así ningún niño o niña se fijará en ti.

- **BARRIGUITAS:** ¿Y por qué debería de cambiar? A mí me gusta cómo voy vestida, necesito estar cómoda para salir a explorar el mundo, además, con tantas cosas que quiero hacer, ¡no tendré tiempo para elegir un modelito! Y con el maquillaje me pica la carita y me salen granitos...

- **BARBIE:** ¡Allá tú, pero no te pienses que algún niño o niña te va a comprar! A ellos lo que les gusta es vernos guapas y divinas, que llamemos la atención.

- **BARRIGUITAS:** No lo entiendo, a mí me gustan los juguetes que son simpáticos y listos, y eso no es algo que se vea a simple vista. No pueden juzgarme sin conocerme...

- **BARBIE:** (se ríe) Qué tonterías dices, ¡Estás loca! Además tampoco vas a encontrar un novio, a ver a qué Ken le gustas así... No te va a querer nadie.

- **NARRADOR:** Barriguitas se va a su cajita muy triste y decepcionada porque Barbie ha sido muy cruel con ella y no entiende nada de lo que le ha dicho. Ella no cree que necesite ser igual que el resto de Barbies y tampoco busca a un Ken que le quiera porque se siente feliz tal y como es y no quiere cambiar.

Día tras día Barriguitas se da cuenta de cómo los niños y niñas compran Barbies y a ella no, pero no pierde la esperanza de poder conseguir sus sueños. En cambio Barbie sí encuentra hogar en el cual se limitan a peinarla cada día, la cambiarla de zapatos, de ropa... pero siempre era lo mismo.

---

Fuente: *Elaboración propia*

En un primer momento, en el teatro, que se representa de manera convencional, se muestra una determinada imagen del mundo. Las escenas deben contener el conflicto que se desea resolver, la opresión que se desea combatir. En este caso, el rechazo que recibe Barriguitas por ser diferente.

Se pregunta, a continuación, si el alumnado está de acuerdo con las soluciones propuestas por las protagonistas. Barriguitas se resigna ante la discriminación que sufre, Barbie le impone un cambio que ella rechaza y no consigue ser vendida.

Probablemente dirán que no. Se informa a los espectadores (alumnado) que el teatro se repondrá, tal como la primera vez. El juego-lucha consiste en que los actores (un alumnos/as voluntarios/as) tienen que reponer el espectáculo como antes y en el esfuerzo de los espectadores por modificarlo, presentando siempre nuevas soluciones posibles y viables, nuevas alternativas. En otras palabras, los actores representan una determinada visión del mundo y, en consecuencia, intentarán mantener este mundo tal como es, haciendo que las cosas sigan exactamente de la misma manera..., a menos que un espectador pueda intervenir y cambiar la aceptación del mundo tal como es por una visión del mundo tal como debería ser. Hace falta crear cierta tensión en los espect-actores; si nadie cambia el mundo, éste quedará como está, y si nadie cambia la pieza, ella también quedará tal como es.

Se informa a los espectadores de que su primer paso es ocupar el lugar del protagonista cuando está cometiendo un error u optando por una alternativa falsa o insuficiente, y buscar una solución mejor para la situación que presenta la pieza. El

espect-actor debe acercarse al espacio donde la escena se desarrolla y gritar «¡Alto!». Los actores deberán suspender inmediatamente la escena, inmovilizándose en sus lugares. Luego, el espect-actor debe decir desde dónde quiere que se reanude la escena, indicando una frase, momento o movimiento a partir del cual se ha de retomar la acción. La pieza recomienza en el punto indicado, teniendo ahora al espectador como protagonista.

El objetivo del foro no es ganar, sino permitir que aprendamos y nos ejercitemos. Los espect-actores, poniendo en escena sus ideas, se ejercitan para la acción en la vida real; y actores y público, actuando igualmente, toman conocimiento de las posibles consecuencias de sus acciones. Acaban conociendo el arsenal de los opresores y las posibles tácticas y estrategias de los oprimidos. El foro es un juego, es lúdico, una manera rica de aprender los unos con los otros<sup>33</sup>.

Además, se pretende dar al alumnado un enfoque de responsabilidad haciendo una valoración conjunta en la que el debate se conduzca a que ellos y ellas pueden cambiar el futuro de Barriguitas aceptando a las personas tal y como son, compartiendo su forma de ver el mundo y las relaciones humanas en detrimento de las percepciones de Barbie en torno al ideal de belleza como locus de poder. De esta forma, se trabajan transversalmente los contenidos del taller, haciendo alusión en todo momento al daño que hace este tipo de situaciones a las relaciones inter e intrapersonales, las cuales derivan en la peor de las manifestaciones en trastornos de la imagen y de la conducta alimentaria.

Para finalizar los talleres, a modo de cierre, se lleva a cabo la dinámica “Baúl mágico”<sup>34</sup>. Para ello, se presenta a la clase una caja en la cual está la solución a todas las problemáticas que se han abordado en los diferentes talleres: violencia de género, violencia LGTBIQ, infecciones de transmisión sexual, amor romántico, imagen y modelos corporales... Cada alumno/a es llamado de uno en uno para que desvele de forma confidencial el contenido de la caja, en la cual hay un espejo en el que pueden verse reflejados y el siguiente mensaje: *“Tú eres el la solución que estabas buscando. Tú eres la persona que puede luchar por ser feliz y cambiar el mundo para que sea más justo”*.

---

<sup>33</sup> *Ibíd*em, pp. 70-72

<sup>34</sup> UNIDAD 0: Dinámica de grupos. Sesión 0: El baúl mágico. VV.AA. (2007). *“Ni Ogros ni princesas”*. Guía para la Educación Afectivo-Sexual en la ESO. Instituto Asturiano de la Mujer. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios

Después de que todos han visualizado el interior, se procede un debate y se desarrollan las conclusiones finales de los talleres, las cuales están enfocadas a retroalimentar la capacidad crítica que en ellos se ha adquirido y las visiones hacia un cambio social hacia la igualdad sexual y de género.

## **5. Evaluación**

A lo largo de este apartado se ha ido detallando en qué ha consistido mi propuesta de intervención socioeducativa desde la perspectiva de Educación Afectivosexual, pero no puedo finalizar este trabajo sin antes proceder a una evaluación que me permita ordenar las ideas de lo que ha supuesto para mí esta experiencia.

Evaluar Proyectos en Educación Social es un reto para los educadores/as sociales ya que es un proceso de aprendizaje, desarrollo personal y formación en virtud de la sociedad. La evaluación de un programa, para que sea efectiva y significativa, debe cumplir una serie de características que doten de sentido a la misma, de tal forma que la evaluación es un elemento de calidad, debe valorar la utilidad social de las metodologías y considerar la evaluación como un elemento de mejora y optimización de la acción. Al evaluar, se manifiesta la posibilidad de la praxis educativa como un proceso permanente y organizado que ofrece a las personas la posibilidad de desarrollar sus habilidades y capacidades. (Gómez, 2006)

En primer lugar, debo destacar que la aproximación a un contexto de intervención, me ha supuesto un fomento del aprendizaje autónomo en relación a la praxis de la Educación Social. Es decir, durante las actividades que he desarrollado he sido consciente de mi actual situación formativa-educativa, lo que me ha permitido afrontar dichos acercamientos desde una perspectiva teórica, analítica y vivencial. Lo que me ha aportado esta práctica profesionalizadora respecto a la Educación Social, es que es muy importante creerse lo que uno hace ya que es lo que le transmitimos a los demás y es fundamental para que se sientan parte del proceso de mejora y cambio y, sobre todo, creer en las capacidades de nuestros educandos. Considero que es mucho más enriquecedor que algo que se ha hecho por y para un grupo concreto, se haya trabajado entre personas implicadas

que son conscientes de porqué, para qué, cómo... hacen las “pequeñas cosas”<sup>35</sup>. El hecho de que se esté luchando por cambiar este tipo de realidades en beneficio de una cultura escolar que incluya la Coeducación Afectivosexual, nos demuestra que nuestra cabida como profesionales es posible y necesaria.

A modo de evaluación inicial, además de analizar el contexto de intervención, pude enriquecer este proyecto gracias a la experiencia anterior llevada a cabo en la clase de 5º de EPO del CEIP Abencerrajes de la ciudad de Granada desde la asignatura de “Sociología de la adolescencia y juventud y de las relaciones afectivosexuales”. De esta intervención práctica y vivencial, los niños y niñas junto con su tutor elaboraron una evaluación<sup>36</sup> de la cual se pueden extraer las siguientes conclusiones que enriquezcan la perspectiva que se quiere transmitir de este modelo. Respecto a la pregunta ¿Qué ha supuesto para ti el taller de coeducación afectivosexual? Los/as niños/as entrevistados recalcan que para ellos ha sido un espacio de aprendizaje: *“me ha gustado mucho porque hemos aprendido cosas que no sabíamos y yo creo que está muy bien”* (0:44/3:53). En la siguiente cuestión ¿Crees que estos temas deberían de tratarse en el colegio? difieren dos tipos de opiniones. Por una parte, consideran que son contenidos que deberían tratarse en edades más avanzadas: *“Sí, pero en 5º y 6º porque no son para niños pequeños”* (1:16/3:53). Por otro lado, creen que son temas que deben tener en cuenta de cara a su desarrollo: *“Pues yo creo que sí, que es algo natural, que los niños tienen que aprenderlo y que está bien”* (1:27/3:53). Por último, respecto a las cosas que les preocupan sobre este tema, se hace alusión a aspectos como el tabú que supone el tratar esta temática: *“No me preocupa nada, pero este tema no se habla mucho en el colegio ni de mayores porque no es un tema muy guay para hablar y no es necesario de hablar”* (2:38/3:53), reconocen que son conocimientos importantes de cara a su futuro: *“a mi ahora mismo no me preocupa nada, pero puede que a lo mejor cuando sea mayor me preocupará algo. Pero ahora mismo no”* (3:11/3:53) y les permiten cuestionar problemáticas y reivindicar la igualdad, el respeto y la tolerancia: *“Una cosa que me preocupa mucho es que en cierto modo el machismo, siga avanzando o que siga igualmente, o sea no que avance también, sino que a ciertas personas lo que me preocupa mucho porque hay gente que sufre con*

---

<sup>35</sup> Como defiende este proverbio de Eduardo Galeano tan socorrido en nuestra profesión: *“Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas pueden cambiar el mundo”*

<sup>36</sup> Daniabencerrajes (2017, marzo, 5) Ponencia día de la mujer [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GrdXvwn3rU&feature=youtu.be>

*el machismo y por violencia de género y también por el tipo de belleza. También me gustaría que todas las personas pudiesen llevar el mismo tipo de ropa sin que los demás se rieran de ellos” (3:22/3:53).*

Respecto a las técnicas de evaluación cualitativa, he podido utilizar como método de recogida de datos la observación participante, no pudiendo llevar a cabo entrevistas o grupos de discusión debido a la política de protección de datos del centro. Teniendo en cuenta la perspectiva de Estébanez (2010), la programación de talleres o charlas desde los centros educativos se suele organizar con referencia a los grupos de clases ya establecidos durante el curso, tratándose por tanto de grupos mixtos, y teniendo muchas dificultades para programar sesiones en grupos más pequeños o en grupos divididos por sexos. Sin embargo, en las ocasiones en que el alumnado ha sido separado en función del sexo, realizando una dinámica con los chicos y otra con las chicas, se ha encontrado que el resultado ha sido mucho más beneficioso para ambos grupos. Chicos y chicas no tienen los mismos intereses, dificultades y dudas con respecto a las relaciones afectivas, porque el rol de género de cada cual impone diferencias en la forma de percibir y entender las relaciones, y porque las problemáticas que chicos y chicas tienen en estas relaciones no son las mismas. Durante mis intervenciones, pude reflexionar sobre esta cuestión, ya que considero más enriquecedor poder trabajar en profundidad los contenidos teniendo en cuenta la perspectiva de género para poder abordar de forma más personalizada las diferentes cuestiones planteadas, sin dejar a un lado el elemento coeducativo. Otro de los aspectos mejor valorados que se destaca, es el elemento de la juventud. El hecho de ser una dinamizadora con una edad que no difiere en gran medida a la del grupo, resulta un elemento facilitador para la expresión, comprensión y el interés del alumnado ya que supongo un referente para ellos, siendo esta finalidad la de favorecer la reflexión horizontal entre iguales. Por último, como otro elemento a tener en cuenta desde el mencionado estudio, es la necesidad de invertir más tiempo para las sesiones. Una vez terminados los talleres, una alumna me preguntó si no íbamos a hablar más de sexualidad y que un compañero suyo se había descargado la App “Ligado de Buen Rollo”. Como afirma Estébanez (2010), difícilmente se puede educar en un tema tan poco tratado como éste en una sesión corta. Para la prevención de la violencia de género es preciso modificar creencias y valores tremendamente arraigados en el inconsciente personal y colectivo, es preciso darse cuenta de elementos personales y relacionales, es preciso reflexionar sobre

nuestras propias limitaciones como educadoras o educadores y nuestras propias opiniones y posicionamientos con respecto al tema. La continuidad y programación de estas actividades y el establecimiento de objetivos concretos y horarios planificados mediante un programa determinado, quedan aún como una asignatura pendiente para mejorar.

Lo que acabo de exponer no es más que la creación de un espacio de cambio social. Confío en que en un futuro el resultado práctico sea posible, productivo y enriquecedor, ya que este centro necesita este tipo de proyectos para potenciar acciones formativas de aprendizaje sustancial y sistémico. Estoy convencida de que este tipo de intervenciones pueden impulsar un movimiento socioeducativo donde la inclusión, sea la que propicie una sólida red de colaboraciones pedagógicas y cívicas. Nace del trabajo de mi experiencia como estudiante de Educación Social y por ello es una iniciativa que prima por la igualdad sexual y de género centrándose en un colectivo vulnerable como es la preadolescencia en exclusión social. El educador/a social como profesional genera unos contextos educativos y unas acciones mediadoras formativas, buscando el desarrollo social abriendo nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. La Educación Social aborda tres grandes ámbitos que son la exclusión social, la educación a lo largo de la vida y el desarrollo comunitario y, lejos de abordarlos todos en su plenitud, mi intervención los ha tenido en cuenta en todo momento.

Para finalizar mi evaluación, me gustaría recalcar lo enriquecedor, tanto a nivel académico como personal, que ha resultado descubrir, conocer y desarrollar una propuesta de estas características. Tras las intervenciones desarrolladas, he podido manifestar el impacto que ha supuesto acercar una temática que afecta en una gran magnitud al colectivo preadolescente, ya que el alumnado mostró un gran interés por los talleres desarrollados. Considero que el trabajar desde la perspectiva de género puede generar espacios de transformación social en este tipo de instituciones, lo que permite que cada una de las actividades o dinámicas tengan una proyección positiva en el centro, tanto en el ámbito escolar como el residencial. En palabras del orientador del centro: *“los talleres han tenido un impacto positivo en los niños en la medida que han recibido la misma información por vías diferentes. Además la presentación era dinámica, participativa y la gestión de los talleres ha sido muy adecuada desde mi punto de vista”*.

De esta forma, se favorece la creación de vínculos entre todas las personas que conforman la institución, y el papel de las personas implicadas en los procesos de cambio en la situación de estos/as niños/as como somos los educadores/as sociales, se acerque a su realidad y despierte sentimientos y actitudes que emanan de vivencias interactivas en el aula.

## **CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

La utilidad de estudiar un programa de Educación Afectivosexual desde el punto de vista de mi formación como estudiante de Educación Social no se reduce a la adquisición de conocimientos tanto teóricos como prácticos, sino que también da lugar a detectar desde una visión externa aspectos que pueden ser mejorados por medio de una propuesta. Como educadores/as sociales tenemos que tener presente que, en nuestra praxis, son variados los retos a los que nos podemos enfrentar en el día a día de la práctica educativa. La manera de entender la Educación Social, como un derecho de la ciudadanía requiere un trabajo programado y reflexivo sobre la investigación en la práctica. Toda intervención socioeducativa debe estar sometida a evaluación con el fin de conseguir un cambio sustancial y consciente. Tanto el/la profesional de la Educación Social como la población con la que se trabaja, necesitan una predisposición a la transformación social. Además, es importante una serie de habilidades y recursos que permitan desarrollar actitudes de resiliencia.

En la primera parte del presente Trabajo de Fin de Grado he realizado una aproximación teórica para contextualizar la situación actual de desigualdad sexual y de género entendida en términos de la globalización y el neoliberalismo. Las formas de reproducir el orden patriarcal se han combatido desde el movimiento feminista, el cual aboga por incluir al colectivo masculino en la lucha por la superación de la discriminación. Cabe destacar que el hecho de conseguir la igualdad entre hombres y mujeres y respetar la diversidad afectivo-sexual es resultado de un largo recorrido histórico y teórico, en el cual se han desarrollado diferentes vertientes emancipatorias. Por tanto, lo que se pretende transmitir es que la igualdad efectiva se consigue atendiendo a la ética de valores como los de la justicia y de cuidado, frente a prácticas de dominación, roles u otros estereotipos considerados masculinos o femeninos que limitan el desarrollo integral de las personas. Presentando esta realidad definida por autores y autoras de referencia, la Educación Afectivosexual incluye esta perspectiva de género en sus programas con el afán de visibilizar la necesidad de todo individuo de recibir este tipo de formación de cara a superar modelos tradicionales basados en la negación de esta

dimensión humana o en su reducción al ámbito de la salud y de las infecciones de transmisión sexual.

Como segunda parte de este trabajo, la puesta en práctica de una intervención socioeducativa enmarcada en un programa de Educación Afectivosexual que he llevado a cabo en la institución Ciudad de los Niños, centro educativo en el que se ha confiado en las potencialidades de esta propuesta, me ha hecho reflexionar sobre el amplio abanico de oportunidades que se nos presentan para perseguir los diferentes objetivos que nos proponemos conseguir desde este ámbito profesionalizador. Este proyecto apuesta por facilitar unos espacios educativos de encuentro, reflexión y crítica con el objetivo de empoderar a un grupo de 1º de la ESO partiendo de su realidad. En esta experiencia he podido comprobar la capacidad de la metodología constructivista de la investigación-acción educativa para que sean los propios participantes, a través de los debates, quienes actúen como sujetos críticos de su entorno para posteriormente, intervenir a nivel micro, meso y macrosociológico como agentes de transformación y mejora, proyectando su aprendizaje en sus relaciones interpersonales. Si el perfil del educador/a social estuviese realmente definido y establecido en los centros educativos, se podría trabajar de forma más directa con el alumnado y actuar en base a sus demandas, ya que la infancia y adolescencia son las etapas donde las personas comenzamos a socializar y vamos creando un autoconcepto y construyendo un autoconcepto y autoestima de nosotras mismas. Con la introducción de la Educación Afectivosexual, se podrían prevenir muchos problemas graves en las relaciones interpersonales y socializadoras, problemas como la violencia de género o la violencia hacia el colectivo LGTBIQ.

El éxito de la experiencia descrita radica en el impacto positivo que ha supuesto la formación teórica puesta en práctica en Ciudad de los Niños, como he señalado en el apartado de evaluación, contando con una buena valoración en cuanto a la actitud del alumnado y la valoración del orientador del centro. Resulta enriquecedor para el estudio que se ha iniciado en este documento y su praxis en un contexto concreto, el poder continuar su implementación gracias a la concesión de una beca que se me ha otorgado para desarrollar mi trayectoria profesional en este centro. Si bien la Educación Social es una profesión de creación reciente, como futuros (y ya casi) titulados debemos abrir camino y demostrar que nuestra presencia en las instituciones es necesaria para abordar

la igualdad sexual y de género. Asimismo, soy una fiel defensora de que hay que aprovechar todas las oportunidades que tengamos para poder seguir construyendo nuestro futuro, el de las personas con las que trabajemos y el de la profesión en sí. Cuantos más esfuerzos aunemos, mayor será el impacto que podremos generar en el mundo y aquellos cambios que consideramos imposibles, se harán realidad.

La Educación Afectivosexual es una herramienta poderosa para alcanzar una sociedad más inclusiva en la que se respete la diversidad y se nos faciliten los medios para convertirnos en personas conscientes y autónomas.

# BIBLIOGRAFÍA

Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES

Barozzi, S. (2016) *Teacher training on gender and sexual identities in a Spanish context*. [Tesis doctoral]. Recuperada el 4 de abril de 2017 de <http://hera.ugr.es/tesisugr/25961913.pdf>

Barragán, F. (1999). *Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria. I. Sexualidad, Educación Sexual y Género*. Junta de Andalucía. Conserjería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer

Barranco, E. y Caño A. (1994). *Hacia el autoconocimiento del cuerpo femenino. Fertilidad y métodos naturales*. Granada: Catálogo Feminae

Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de cultura económica

Beford, T. (2009). “*Promoting Educational Equity through Teacher Empowerment. Web-assisted. Transformative Action Research as a Counter-heteronormativity Praxis*”. Oulu: Oulu University Press

Bermúdez, M.D.M. (2013). “Connel y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bordieu”. *Revista de Estudios Feministas*, 21 (1), pp. 283-300

Boal, A. (1998). *Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba

De la Peña E. y De la Peña F. (2014). *Propuesta didáctica de la App “Ligando de Buen Rollo”*. Diputación Provincial de Granada. Recuperado el 17 de abril de 2017 de [http://www.dipgra.es/uploaddoc/areas/285/PD-LBRJulio14%20\(Con%20código%20QR%20correcto\).pdf](http://www.dipgra.es/uploaddoc/areas/285/PD-LBRJulio14%20(Con%20código%20QR%20correcto).pdf)

De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Ediciones Cátedra

Equipo Harimaguada (1995). “Materiales curriculares de educación afectivo-sexual: carpetas didácticas y guías de formación de padres y madres”. *Escuela Andaluza de Salud Pública*, 4, pp. 129-132

Estébanez, I. (2010). “Te quiero... (Sólo para mi) relaciones adolescentes de control”. *TABANQUE Revista pedagógica*, 23, pp. 45-68

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva

García, C. (2000). “Identidad e identidades de género: de la exclusión a la complejidad”. *TABANQUE*, 15, pp. 39-57

Giddens, A. (2004). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Ediciones Cátedra

Gómez, M. (2006). “Educación social y evaluación. Evaluar para mejorar y transformar”. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, nº 12-13, pp. 163-179

Junta de Andalucía (2016). *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021*. Recuperado el 9 de marzo de 2017 de [http://www.juntadeandalucia.es/boa/2016/41/BOJA16/041-00023-3564-01\\_00086188.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/boa/2016/41/BOJA16/041-00023-3564-01_00086188.pdf)

Lagarde, M. (2001). “Claves feministas para la negociación en el amor”. Managua: Puntos de encuentro

Larmeiros M. y Carrera, M. V. (2009). “Educación sexual. De la teoría a la práctica”. Madrid: Ediciones Pirámide

Platero, L.R. (2013). “*Trans\*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*”. Barcelona: Edicions Bellaterra

Puleo, A. H. (2005). “El patriarcado: ¿una organización social superada?”. *Temas para el debate*, 133, pp. 39-42

Puleo, A. H. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Ediciones Cátedra

Puleo, A. H. (2013). “El concepto de género como hermenéutica de la sospecha: de la Biología a la Filosofía Moral y Política”. *Arbor*, 189 (763): a070. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.763n5007>

Sambade, I. (2015) “Sobre las contradicciones de la razón moderna y la constitución de la subjetividad masculina”. *Revista de ciencias sociales*, 13, pp. 787-851

Sendón V. (2003) *Mujeres en la era global*. Barcelona: Icaria

Subirats, M. (1994). “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. *Revista iberoamericana de educación*, 6, pp. 49-78

Torres, L. (2010). “Nuevos retos para la escuela coeducativa. Iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: una mirada general”. *TABANQUE Revista pedagógica*, 23, pp. 15-44

Treviño, M.I. (2010) “TÉCNICAS PARA TRABAJAR CON LA POBLACIÓN JOVEN LA SEXUALIDAD Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO” en Arroyo, C.; Gutiérrez, M.J.; Martín, M.M. (coords.). *OTRO MIRAR. Reflexiones y herramientas para trabajar la sexualidad y la no violencia con jóvenes*. Hospital Universitario Virgen de las Nieves

Velasco, A. (2017). *La ética animal ¿Una cuestión feminista?* Madrid: Ediciones Cátedra

Venegas, M. (2010). “LA COEDUCACIÓN AFECTIVOSEXUAL COMO ESPACIO EDUCATIVO CONTRA LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO” en Arroyo, C.; Gutiérrez, M.J.; Martín, M.M. (coords.). *OTRO MIRAR. Reflexiones y herramientas para trabajar la sexualidad y la no violencia con jóvenes*. Hospital Universitario Virgen de las Nieves

Venegas, M. (2011). “El modelo actual de educación afectivosexual en España. El caso de Andalucía”, *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educaçao*, 55/3, pp.1-10

Venegas, M. (2011). “La investigación acción educativa en educación afectivosexual: una metodología para el cambio social”, *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, nº 2, pp. 39-61

Venegas, M. (2012). “Socialización y subjetivación. El caso de las relaciones afectivosexuales adolescentes”, en Venegas, Mar (coord.). *La sociología y los retos de la educación España actual. XV Conferencia de Sociología de la Educación*. Valencia: Germanía

Venegas, M. (2013). “La educación afectivosexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(3), pp. 408-425

Venegas, M. (2014). “El cuerpo en la escuela de las ausencias. La educación afectivosexual en la batalla entre coeducar o segregar”. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educaçao*, Volumen: 64/1, pp. 1-10

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

VV.AA. (2007). *Ni Ogros ni princesas. Guía para la Educación Afectivo-Sexual en la ESO*. Instituto Asturiano de la Mujer. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios

Walter, N. (2010). *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Madrid: Turner

# ANEXOS

## ANEXO 1: Programa de las I Jornadas sobre igualdad sexual y de género. Logros y retos educativos y sociales

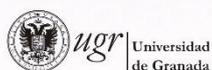
# I JORNADAS SOBRE IGUALDAD SEXUAL Y DE GÉNERO

### LOGROS Y RETOS EDUCATIVOS Y SOCIALES

8, 9 Y 10 DE MARZO - AULA ANDRÉS MANJÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

2 CRÉDITOS DE LIBRE DISPOSICIÓN

INSCRÍBETE EN [bit.ly/2I7Ufni](https://bit.ly/2I7Ufni)



**COLABORAN**  
Facultad de Ciencias de Educación  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología  
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Departamento de Sociología



## PROGRAMA

8 de marzo 9.30 – 10 Mesa inaugural - La necesaria importancia de conmemorar el 8 de marzo

Doña Inmaculada Montero, Secretaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada

Doña Rosa Mª Soriano Miras, Secretaria de la Facultad de CCPP y Sociología, Universidad de Granada

Doña Mª Dolores Álvarez, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada

Doña Mª Dolores Martín-Lagos López, Directora del Departamento de Sociología, Universidad de Granada

10 – 10.30 **Presentación de las Jornadas**

Mar Venegas, Departamento de Sociología, Universidad de Granada

10.30 – 11.30 **Conferencia inaugural**

Victoria Robles Sanjuán, Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada

*Rebeldes, trabajadoras e inconformistas: el 8 de marzo como proyecto internacional para la igualdad*

8 de marzo mañana (11.30 – 13.30): Una mirada social al análisis del género

**Moderadora Mar Venegas**

11.30 - 12 Rosa Mª Soriano Miras, Departamento de Sociología, Universidad de Granada

*Una propuesta de análisis interseccional. Obreras en el norte de Marruecos*

12 – 12.30 Mª Dolores Martín-Lagos López y Mónica Luque Suárez, Departamento de Sociología, Universidad de Granada

*Logro educativo e implicación parental durante la etapa pre-universitaria: cambios y permanencias desde la perspectiva de género*

12.30 - 13 Pilar Martos Fernández, Departamento de Sociología, Universidad de Granada

*La perspectiva de género en el deporte*

13 – 13.30 Debate

8 de marzo tarde - Manifestación por las calles de Granada

9 de marzo mañana (10 - 14): La educación afectivosexual entre la investigación y la acción feminista

10 - 10.30 Mar Venegas, Departamento de Sociología, Universidad de Granada

*Entre la educación y la política afectivosexual: investigar desde la sociología para fundamentar las prácticas educativas*

10.30 - 11 Daniel Sánchez Hernández, Tutor de 5º Primaria del CEIP Abencerrajes, Granada

*La educación afectivosexual en Primaria: la perspectiva del profesorado y del alumnado*

11 - 11.20 AFA Nazaries del CEIP Abencerrajes, Granada

*Coeducar las relaciones afectivosexuales desde la infancia: educar en la igualdad, prevenir la violencia*

11.20 - 11.40 Debate

11.40 - 12 Descanso

12 - 13.30 **Educación afectivosexual y violencia de género**

Salima Tore Gursel, Estudiante de Educación Social, Universidad de Granada

Ariadna Castella Sociats, Estudiante de Educación Social, Universidad de Granada - Universidad Autónoma de Barcelona

Clara Irene Richter Castillo, Estudiante de Educación Social, Universidad de Granada - Universidad Autónoma de Barcelona

Elena Vázquez Antón, Estudiante de Educación Social, Universidad de Granada - Universidad de Valladolid

Cristina Jaén Calvente, Estudiante de Primaria, Universidad de Granada

13.30 - 14 Debate

9 de marzo tarde (16 - 18): La diversidad sexual y de género en el ámbito escolar

**Modera Antonio Fernández Castillo**

16 - 16.30 Francisca Rodríguez Espejo, Profesora del I.E.S. Zaidín Vergeles, Granada  
*Identidades sexuales y de género en entornos escolares*

16.30 - 17 Raúl Ruiz Cecilia

*Bullying y orientación sexual: un enfoque narrativo*

17 - 17.30 Gloria Álvarez Bernardo, Instituto Universitario de Investigación de Estudios de las Mujeres y de Género, Universidad de Granada

*El acoso escolar LGBT\*-fóbico*

17.30 - 18 Debate

18 - 18.30 Descanso

9 de marzo tarde (18.30 - 21): La diversidad sexual y de género desde el activismo

**Modera Mar Venegas**

18.30 - 19 Fernando Guasch, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada

*Queer versus Gay: Política e Identidad en la crisis del sida*

19 - 19.30 Kim Pérez Fernández Figares, Presidenta de la Academia de Identidades de Género-Granada

*Personas transexuales, ¿trabajo por cuenta ajena?*

19.30 - 20 Amets Suess Schwend, Escuela Andaluza de Salud Pública

*Diversidad de género en la infancia y adolescencia desde una perspectiva de despatalogización y Derechos Humanos*

20 - 20.30 Daniel García López, Departamento de Filosofía del Derecho, Universidad de Granada

*Por el derecho a la libre autodeterminación del cuerpo: las violencias sobre las personas intersex*

20.30 - 21 Debate

10 de marzo mañana (9 - 11): Una aproximación psico-educativa al sexismo que persiste en nuestra sociedad

**Modera: Pedro Chacón Gordillo**

9 - 9.30 Pedro Chacón Gordillo y Rafael Marfil Carmona, Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical, Universidad de Granada

*Mujeres y publicidad. Análisis y posibilidades didácticas desde una Educación Artística para el Siglo XXI*

9.30 - 10 Soledad De Lemus, Departamento de Psicología Social, Universidad de Granada

*La influencia del lenguaje sexista en la motivación*

10 - 10.30 Antonio Fernández Castillo, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada

*Sexismo ambivalente. Aproximación conceptual y análisis en el contexto educativo*

10.30 - 11 Debate

11- 11.30 Descanso

10 de marzo mañana (11.30 - 13.30): Desigualdades de género y propuestas alternativas

**Modera: Antonio Fernández Castillo**

11.30 - 12 Fátima Garrido Garrido, Psicóloga de Servicios Sociales, Distrito Norte, Ayuntamiento de Granada

*Experiencias de intervención desde los servicios sociales comunitarios. Una perspectiva con enfoque de género*

12 - 12.30 Laura Navarro, Departamento de Psicología Social, Universidad de Granada

*La toma de conciencia como herramienta para prevenir la violencia de género: Implicaciones de un registro diario de situaciones de desigualdad de género*

12.30 - 13 Rafael Vázquez García, Departamento de Ciencia Política y de la Administración, Universidad de Granada

*Patriarcado, feminismos y nuevas masculinidades*

13 - 13.30 Debate

13.30 Clausura a cargo de Teresa M<sup>a</sup> Ortega López, Vicerrectora de Responsabilidad Social, Igualdad e Inclusión de la Universidad de Granada

## **ANEXO 2: Entrevista a Mar Venegas**

### **1. ¿Qué es para ti la Educación Social y qué relación tiene con la Educación Afectivosexual?**

La Educación Social es un espacio de formación y también de intervención dentro de los perfiles profesionales para la intervención educativa y social. El hecho de que la Educación Afectivosexual esté en los planes de estudio significa que hay un ámbito de profesionalización y de intervención que es factible o cercano al perfil de la Educación Social, que es todo lo que tiene que ver con el trabajo educativo desde el ámbito de la igualdad y coeducación para trabajar las relaciones afectivosexuales.

### **2. Cuando comenzaste a acercarte a conceptualizar la Educación Afectivosexual, ¿con qué retos te enocontraste?**

Sobre Educación Afectivosexual sí que hay investigación más específica desde el ámbito educativo pero si lo trasladamos como objeto de estudio a la sociología, en España había alguna cosa puntual pero no hay un espacio que esté totalmente bien definido. Si hablamos de coeducación, llevamos tres o cuatro décadas de trabajo en ese ámbito y por lo tanto hay una operacionalización muy concisa de las dimensiones de investigación, de indicadores de igualdad y desigualdad, de cuáles son los temas que comprende, etc. Entonces, en ese sentido era un poco reto, porque no partía de un conocimiento previo. Es verdad que cuando se trabaja de una forma tan global desde la teoría feminista y además sabiendo que hay trabajos previos a nivel educativo no partes de cero, partes de cero desde la sociología. Pero obviamente partes de un conocimiento específico sobre las temáticas que comprende y, el reto era definirlo como objeto de estudio también desde la sociología. Es poner el énfasis en la dimensión relacional que está dentro de la Educación Afectivosexual y está fundamentalmente en las relaciones afectivosexuales que es una forma de relación. Entonces, hay alguna cosita más hecha en el contexto a nivel internacional, sobretodo en el mundo anglófono, pero había mucho que definir. En ese sentido, sí que tienes algunas ideas previas pero también tienes que pensar qué es lo que quieres investigar y cómo te vas a acercar a eso. Digo más desde la sociología que desde la educación.

**3. Como agente de cambio social en materia de las relaciones afectivosexuales, ¿a qué dificultades te enfrentas? ¿Hay algún aspecto en concreto con el que te cueste lidiar?**

Como agente de cambio social, tú lo estás viviendo en Ciudad de los Niños, tú sabes que cuando llegas con un tema que es muy transversal y muy global y al mismo tiempo muy específico, hay una parte de resistencia que tiene que ver con un contexto cultural en función de la clase social, de los modelos de género y una cuestión étnica también. En este sentido, como agente de cambio social lo único que puede generar es un espacio para la reflexión y para intentar modificar ideas. Con pequeñas intervenciones que es lo que puedes hacer ahí, no hay un cambio social radical. Por ejemplo en un contexto de vulnerabilidad, riesgo y exclusión social es conseguir que la gente se siente, te escuche... tener algún espacio donde podamos debatir, discutir... Cuando eso lo tienes, por ejemplo, tú lo has visto en Abencerrajes este año y ahora vas a poder comparar con Ciudad de los Niños. En Abencerrajes das pasos, el punto de partida ya lo tienes, que pueden ser cualitativamente importantes sobre todo pensando que cuando estas personas son muy pequeñas y empiezan a tener relaciones, como ha ido metiendo en la mochila unos pilares que son seguramente desde los que van a partir y además que dan continuidad a lo que vemos que hay en sus familias.

**4. ¿Cómo ha cambiado tu forma de ver la Educación Afectivosexual a lo largo de tu trayectoria profesional?**

Ahora tengo un marco teórico, una estructura, una conceptualización y una operacionalización a nivel metodológico que es fruto de todo ese trabajo anterior. Pero por ejemplo, una de las cosas que hace que vayan cambiando estos temas con más velocidad son las tecnologías. El tema de las redes sociales, cómo aumenta la vulnerabilidad. Una de las cosas que más se están viendo en investigación es cómo las generaciones de nativos digitales no tienen percepción del riesgo y todo se difumina mucho en ese espacio virtual. Lo que debería de ser un espacio en el que se vaya consolidando y ampliando la idea de ciudadanía, al mismo tiempo se va recortando desde esa otra dimensión, que es el tema de las redes, de la virtualización de las relaciones y de otras nuevas formas de violencia de género. No realmente nuevas, pero sí que van abriendo otros espacios.

**5. ¿De qué manera el contexto influye en las percepciones y actitudes de los participantes?**

En el caso opuesto, en función de la clase social, el reto de la igualdad es enorme y hay otros retos que tienen que ver con cuestiones de disciplina escolar y que forman parte de ese contexto cultural. La igualdad sexual y de género es un elemento que se convierte en un reto todavía más grande por todo lo que rodea a la cultura escolar y como trabajo con ese colectivo lo vas a ver. Son como carne de la desigualdad social, que están ahí y son especialmente vulnerables. En ese sentido, la desigualdad no es solo de clase, la desigualdad es de género. Son contextos generalmente más patriarcales y también más machistas. La violencia de género es una cosa que está totalmente normalizada.

**6. ¿Qué recomendaciones o consideraciones has obtenido de tus intervenciones en contextos de vulnerabilidad/exclusión social?**

Cuando empieces a dar los talleres, recuerdo cuando trabajamos con 3º de la ESO, que en esa época era un grupo especialmente conflictivo en el sentido disciplinar, había una necesidad de romper el ritmo de la clase, de dar voces... tienes que generar el clima para que la gente esté dispuesta a hablar de estos temas, poner en común, a tomárselo en serio y, ese es el reto principal. Luego ya tienes todo lo que son los contenidos, que son retos de fondo.

No sé si trabajarías con toda la Secundaria, pero hay una gran diferencia entre 1º y 4º de la ESO. En 3º y 4º es increíble cómo siendo el mismo tramo dentro de la Educación Obligatoria y habiendo tan pocos años de distancia, haya una diferencia tan grande como 1º que está todavía casi en la infancia, en la Primaria y 4º, que son personas que tienen ya experiencia, que ha tenido pareja, relaciones coitales.

**7. ¿Algo que destacarías?**

Una de las cosas que más me ha llamado la atención trabajando con contextos, sobre todo cuanto mayor es la vulnerabilidad o la exclusión es como estar totalmente normalizado el tema de la violencia de género. Ahí hay un trabajo de poner en cuestión y decir que esto no es la normalidad, no puede ser la norma sino la excepción y que además no se puede aceptar.

**8. ¿En qué sentido las actividades que planteas tienen un carácter socioeducativo y/o pedagógico?**

Tú lo has visto en la línea de trabajo que yo hago desde la sociología como investigación, que no es tanto básica, es una investigación con una orientación más aplicada. Luego hay otra parte que es la de la práctica educativa como tal. Hay una retroalimentación entre ambas. Todo lo que tiene que ver ahí yo diferenciaría entre lo que es las relaciones afectivosexuales, lo que yo llamo política de las relaciones afectivosexuales como esa dimensión de poder, desigualdad, cómo se construyen las relaciones desde una perspectiva de género y todo eso que hemos ido analizando como algo más sociológico y cómo todo eso nos lo llevamos al terreno de la práctica. Cómo lo convertimos en un espacio de intervención, educativo... un espacio donde todo eso que tú has visto desde la investigación que son formas de desigualdad, formas de dominación y control, subordinación, etc. lo llevas después al terreno educativo para convertirlo en un espacio de reflexión, de educación...

**9. A nivel profesional, ¿qué obtienes de participar activamente por la igualdad sexual y de género? ¿y a nivel personal?**

Es una forma de militancia. Una persona que trabaja en investigación en algún tema en concreto tiene algún tipo de implicación personal. A veces los temas son un poco más... no se prestan tanto a la militancia y otros, son abiertamente militantes, en el sentido de que no hay una división entre lo que tú piensas como investigadora y lo que piensas como persona o como ciudadana. En esa continuidad que hay en un tema como la igualdad sexual y de género. Al final a nivel personal y a nivel profesional hay una retroalimentación. Lo que tú avanzas a nivel profesional en el sentido de que tu formación, experiencia y conocimiento de lo que vas aprendiendo revierte en que tiene un impacto a nivel personal muy grande. Tú no puedes seguir viendo el mundo como lo veías antes de tener esa formación porque empiezas a verlo de otra manera y cambia tu forma de verlo y también tus valores y tus prácticas. No hay una separación nítida entre la parte profesional y la parte personal porque hay una interacción continua. Una te va llevando a la otra.

## **10. ¿Te cuestionas en ciertas situaciones donde intervienen aspectos éticos y morales en contextos vulnerables, qué debes hacer?**

Por una parte, cuando hablamos de vulnerabilidad hablamos de vulnerabilidad social, pero no hablamos de que las personas sean vulnerables. No son vulnerables como personas sino vulnerables socialmente, están en una situación con falta de recursos, con una precariedad laboral y vital, económica, social grande en esa dimensión. Te digo esto porque yo no pienso que una persona que está en una situación de vulnerabilidad como individuo, como sujeto, como ciudadano o ciudadana es más vulnerable que una persona que está en una situación acomodada. Entre otras cosas, porque es cierto que hay mayor desigualdad de género y una presencia mayor de la violencia de género, pero también sabemos que la violencia de género es algo transversal a la sociedad, si lo pensáramos desde ahí creo que nos estaríamos porque, además, la evidencia es clara.

Por otra parte, cuando tú trabajas estos temas tú te estás posicionando mucho, tú tienes una posición muy clara precisamente porque militas en el sentido de que te sitúas y estas defendiendo unos valores. Obviamente no puedes ir avasallando al resto de la gente y pisoteando sus valores, porque sí que es cierto que ahí hay un posicionamiento del relativismo cultural. Tú tienes un posicionamiento de que la igualdad prima sobre la violencia, no puedes respetar una cultura que sea machista. Puedes respetar ciertos valores que puedan ser ancestrales, incluso patriarcales, no lo sé, esto es muy discutible. Pero no puedes defender algo que sea activamente machista, que refuerce o que genere desigualdad.

Por ejemplo, si estás pensando en temas como la ablación del clítoris, la prueba del pañuelo en la cultura gitana... Cómo se sitúa educador y educadora, cómo se sitúa la gente que está en contacto directo con colectivos que representan esa situación, te estás posicionando desde una perspectiva occidental pero al mismo tiempo desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Yo creo que estamos en un momento en el que intentamos ser políticamente correctos con ciertas cuestiones que tienen que ver con el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica que a veces podemos incurrir en esa aceptación de prácticas que no son legítimas. Obviamente tú te tienes que posicionar, y cuando entras en clase no es una cuestión de falta de respeto, una cuestión de violencia simbólica... es partir del respeto. Pero cuando tú estás en un espacio educativo tú estás intentando modificar ciertos parámetros. Por ejemplo, cuando estás trabajando con gente que está

lejos de la cultura escolar, son chavales y chavalas que tienen un gran absentismo escolar y a lo mejor todo eso forma parte de toda una cultura de clase y étnica. Tú estás defendiendo que se acerquen a esa cultura escolar. Y a pesar de haber una lucha, una apuesta años enteros trabajando por la escolarización de esa persona porque tenga una perspectiva diferente a nivel económico y también afectivo, emocional, sociales... y ahí hay una lucha y al final es la familia la que decide. Tú como educadora estás apostando porque esa persona siga en el sistema educativo, tenga una formación profesional y pueda salir al mercado laboral con unas herramientas más sólidas. Ahí, hay un choque cultural, a veces pensamos que son cuestiones que tienen que ver con el sistema patriarcal y el machismo, pero ese choque, esa resistencia y esa lucha, esa defensa que tú haces como educadora la haces en un sentido mucho más amplio también a aquello que tu no consideras aceptable o legítimo dentro de los parámetros del sistema democrático e igualitario que defiende la justicia social, la ciudadanía en igualdad... Cuando tú piensas que te quieres dedicar a esto lo estás haciendo situándote en el ámbito de la igualdad, defendiendo un modelo democrático de relación... te tienes que posicionar porque como educadora tienes que trabajar valores. Es una cuestión de ser más que de deber ser.

### ANEXO 3: Certificado de actividad

El Centro Juvenil de Orientación para la Salud (CEJOS) – Punto Informa Joven de la UGR, Liga Española de la Educación y la Cultura Popular – Liga Granadina, ha llevado a cabo los siguientes talleres:

- Taller de Género
- Taller de Sexualidad
- Taller de Afectividad
- Taller de Cuerpo

Cada taller ha tenido una hora de duración.

Se han desarrollado los días 26 de abril y 3,10 y 17 de mayo de 2.017 con el grupo de 1º de ESO.

El alumnado total que ha asistido a los talleres ha sido , estando distribuidos de la siguiente manera:

1º ESO: alumnos, alumnas (total 27)

Granada, a 17 de mayo de 2.017

Pedro G. Martínez Pardo

