



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Mención en Educación Especial

**Alumnas y discapacidad: doble
discriminación. La educación como
herramienta de cambio**

Autora: Alba Garrobo Pérez

Tutora académica: Rocío Anguita Martínez

2016/2017

RESUMEN

Las mujeres con discapacidad sufren una múltiple discriminación debido a su pertenencia a los grupos no privilegiados por las estructuras de poder sobre las que se sustenta la sociedad, como son el capacitismo y el patriarcado. La educación formal, en la que se enmarca la educación especial, debe tomar conciencia de esta situación y llevar a cabo una actuación que promueva la justicia social.

En este trabajo de fin de grado se presenta un análisis de la construcción social de estas identidades en función del grupo normativo y las estructuras de poder, así como la convergencia de ambas en la intersección mujer y discapacidad. A raíz de dicho análisis se propone un programa de educación sexual para alumnado con discapacidad intelectual y sus familias.

Palabras clave: mujeres, discapacidad, patriarcado, capacitismo, familia, escuela.

ABSTRACT

Disabled women suffer from a multiple discrimination due to their belonging to non-privileged groups by the power structures on which society is supported, as patriarchy and disability discrimination. Formal education, in which special education is defined, must become aware of the situation and carry out fair measures.

These end-of-degree project presents an analysis about the social construction of these identities in relation to the normative group and the power structures, as well as the convergence of both in the women and disability discrimination intersection. Based on that research, it proposes a sexual-education program for mental disabled students and their families.

Keywords: women, disability, patriarchy, disability discrimination, family, school.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	5
3. JUSTIFICACIÓN	6
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
4.1. IDENTIDAD DE GÉNERO	8
4.1.1. ¿Qué es el género?	8
4.1.2. ¿Qué es y cómo se construye la identidad de género? Socialización, estereotipos y roles	9
4.1.3. Construcción social de la identidad de género femenina.....	15
4.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL	20
4.2.1. ¿Qué es la discapacidad?	20
4.2.2. ¿Qué es la Discapacidad Intelectual?.....	22
4.2.3. Construcción social de la discapacidad	25
4.3. MUJERES Y DISCAPACIDAD	27
4.3.1. Maltrato a las mujeres con discapacidad	30
4.4. POR UNA EDUCACIÓN TRABAJANDO PARA LA IGUALDAD: PROPUESTAS DE LA COEDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	34
4.4.1. Coeducación.....	35
4.4.2. Educación inclusiva	37
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	40

5.1. INTRODUCCIÓN	40
5.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	40
5.3. PERSONAS DESTINATARIAS	43
5.4 OBJETIVOS DEL PROGRAMA.....	43
5.5. OBJETIVOS DIDÁCTICOS	43
5.6. CONTENIDOS	45
5.7. METODOLOGÍA	46
5.7.1. Principios generales	46
5.7.2. Organización espacial	47
5.7.3. Organización temporal.....	47
5.7.4. Agrupamientos.....	47
5.7.5. Desarrollo de las sesiones	47
5.8. EVALUACIÓN	50
6. CONSIDERACIONES FINALES.....	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS	57

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento es el producto final del trabajo realizado en la asignatura Trabajo de Fin de Grado, enmarcada en el grado de Educación Primaria, concretamente en la mención de Educación Especial.

Para su elaboración se ha elegido como tema central del trabajo la doble discriminación que sufren las mujeres con discapacidad, concretamente con discapacidad intelectual, ante la cual, la escuela, como agente socializador sobre el que recae la función educativa de forma explícita, debe responder con el propósito de crear una sociedad justa y libre de desigualdades.

La complejidad del tema reside en que, al tratarse de una situación tan arraigada en la sociedad, la amplitud del estudio es desmesurada, así como los ámbitos desde los que se pueden proponer herramientas para enfrentar y erradicar dicha discriminación. No obstante, en este trabajo, se presenta un estudio somero pero cuidado de la situación, así como una propuesta de intervención desde el ámbito de la educación especial.

El trabajo tiene dos partes diferenciadas. En la primera parte se hace un análisis teórico sobre el tema, el cual, a su vez, se divide en cuatro apartados. En los dos primeros se define la identidad de género y la discapacidad, respectivamente, así como los sistemas de poder que rigen estos aspectos, patriarcado y capacitismo; para finalizar en cada uno de estos apartados se hace un análisis sobre que implica pertenecer al colectivo no beneficiado por dicho sistema de poder (ser mujer o persona con discapacidad). En el tercer apartado se analiza la situación de las mujeres con discapacidad, y en el cuarto apartado se recogen las propuestas realizadas desde la educación, concretamente desde la educación inclusiva y la coeducación.

La segunda parte del trabajo consiste en una propuesta de programa de intervención con alumnado adolescente con discapacidad intelectual de un centro de educación especial y las familias.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que se plantea abordar con este trabajo es:

- Evidenciar la importancia que tiene que la escuela, como agente socializador, responda a las demandas educativas de la sociedad, con el fin de crear una sociedad justa.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar, analizar y conocer los sistemas de poder que regulan el género y la diversidad funcional.
- Profundizar en la noción de género y de discapacidad.
- Conocer la función de la escuela en los procesos de cambio y justicia social.
- Diseñar una intervención que dé respuesta a una demanda educativa determinada, concretamente a la necesidad de prevenir violencia sexual hacia las mujeres con discapacidad intelectual.

3. JUSTIFICACIÓN

Las mujeres con discapacidad deben hacer frente a una múltiple discriminación, fruto de la intersección de las discriminaciones a las que se ven expuestas por ser mujeres, por un lado, y por tener discapacidad, por otro. Dicha discriminación repercute en numerosos ámbitos de la vida personal, como la educación, la salud, la economía, etc. Cuando esta discriminación alcanza su máxima expresión da lugar a diversas formas de maltrato hacia estas personas.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, incluye en el artículo 1 del capítulo I los siguientes principios:

“b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.”

De estos principios se puede deducir la obligatoriedad de que la educación formal realice un análisis crítico de las desigualdades existentes en la sociedad con el objetivo de desarrollar propuestas educativas que propicien la igualdad y la justicia.

Asimismo, mediante la elaboración de este trabajo se pretende poner en evidencia la adquisición, durante el grado, de una serie de competencias generales, recogidas en la Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro – o Maestra – en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid, como se expone a continuación.

“Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.”

Esta competencia se evidencia en el uso de la terminología educativa, así como en el conocimiento de las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas fundamentales del alumnado al que va dirigido el programa.

“Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.”

Esta otra competencia se concreta mediante la planificación de una propuesta educativa en base al análisis y la integración de diversa información, justificando la toma de decisiones,

“Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.”

Esta última competencia es la más explícita en el trabajo, ya que mediante él se pretende el fomento de los diversos valores democráticos. Además, para su desarrollo, ha sido imprescindible el conocimiento de la realidad de diferentes grupos sociales y la capacidad de análisis y reflexión sobre las diversas formas de discriminación y la necesidad de su erradicación.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. IDENTIDAD DE GÉNERO

4.1.1. ¿Qué es el género?

Fue Beauvoir quien, a mediados del siglo XIX y con su obra *El segundo sexo*, abrió la puerta para empezar a hablar del género como una construcción social. Su obra, sintetizada en la frase “mujer no se nace, se hace”, supone el comienzo de un cambio de percepción sobre el papel de la mujer en la sociedad. Subirats (2013) concluye sobre el pensamiento de Beauvoir que “si las mujeres [...] no son un producto de la naturaleza, sino un producto de la civilización, este producto puede cambiar, basta con que la acción que se ejerce sobre las mujeres sea modificada” (p. 28).

Entorno al año 1935 Margaret Mead, mediante un estudio comparativo de la cultura norteamericana con tres tribus de Nueva Guinea, afirmó que las diferencias entre los sexos son creaciones culturales. Esta autora creó el término género para analizar como la masculinidad, la feminidad y la sexualidad son construcciones ideológicas (Thorpe y Yuill, 2016).

A partir de los años setenta mujeres académicas comenzaron a definir el sistema sexo-género, el cual, convencionalmente, consiste en otorgar a un sexo anatómico (hembra o macho) un comportamiento social e identificativo (masculino o femenino).

“Mientras que el término sexo se reserva para las diferencias biológicas y naturales entre los hombres y las mujeres, el término género se va a utilizar para designar las diferencias sociales, culturalmente adquiridas, que encontramos en todas las sociedades entre los hombres y las mujeres” (Alberdi, 1999, p. 16).

En la década de los noventa, gracias a la obra de Judith Butler y al comienzo de la teoría Queer, se amplía el concepto género más allá de la dualidad masculino-femenino que venía tratando el feminismo, abarcando un amplio espectro de identidades de género. Thorpe y Yuill (2016, p. 60) sintetizan la obra de Butler afirmando que ésta “cuestiona la noción de una identidad de género estable y coherente, y defiende que son

las cosas que hacemos, nuestros “actos de género”, las que determinan nuestro género e incluso nuestra concepción de nuestro sexo biológico”.

“Aunque los sexos parezcan claramente binarios en su morfología y constitución (lo que tendrá que ponerse en duda), no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo sólo dos. La hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él” (Butler, 1990, p. 90).

En resumen, el género es el término con el que se define a la construcción sociocultural que se realiza en torno al sexo de las personas, englobando todos los aspectos que caracterizan a las personas, y en función de las creencias, valores y poderes predominantes en un contexto socio-temporal concreto.

Por último, señalar que, en la sociedad actual, el género constituye un elemento sobre el que se rige todo un sistema de diferenciación. El problema es que esta diferenciación no es horizontal, sino que “en el caso de la masculinidad/feminidad uno de los términos del binomio es considerado superior de forma incuestionable, sea porque se argumente en términos biológicos, sea por la presentación de ciertos “hechos” que parecen mostrar la misma desigualdad” (San Miguel, 2015, p. 157). Es importante tener este aspecto presente, ya que, aunque su análisis se realizará posteriormente, como afirma San Miguel (2015):

“Es evidente que existen otros “libretos” de identidades sociales además del propio género. Pero nos parece indiscutible la amplitud de este último: en todos y todas nosotras, los modelos de masculinidad/feminidad han moldeado nuestras motivaciones, nos han inclinado hacia unos u otros mecanismos defensivos, hacia unas u otras metas...” (p. 155).

4.1.2. ¿Qué es y cómo se construye la identidad de género? Socialización, estereotipos y roles

Para entender el concepto de identidad de género primero debemos delimitar que entendemos por identidad. Colás (2007) define la identidad como “la construcción

personal de un yo personal y social a través de procesos de reconocimiento e identificación de valores. La identidad implica por tanto la asunción de determinados valores, culturas, ideas, etc.” (p. 153). Se podría entender, en definitiva, como la idea que cada persona tenemos sobre quiénes somos y cómo es el mundo que nos rodea. Es importante evidenciar que esta identidad no es razonada ni precisada por las personas, sino que simplemente es actuada; este hecho supone que la mayoría de las personas no sea consciente de poseer una identidad, y considera que el resto de la población percibe el mundo igual que ellas. (Hernando, 2012, p. 31).

Podríamos definir, por lo tanto, identidad de género, como una serie de rasgos, culturalmente adscritos a un género (como son los valores, los estereotipos, los roles...), que asumimos y con los que nos identificamos y reconocemos.

Es por lo tanto esta identidad, y no la diferenciación biológica, la que nos aporta unos rasgos con los que nos reconocemos individual o grupalmente. Es importante destacar, como lo hace Colás (2007) que la identidad “se construye de forma dinámica y evolutiva, [...] es por tanto, un proceso dinámico con posibles grados de evolución en el tiempo” (p. 154).

Conocer el proceso mediante el cual se asimilan los rasgos que componen el género, la socialización, así como los elementos implicados en este, estereotipos y roles de género, es importante, ya que de esta forma podremos analizar las aparentes diferencias existentes entre los géneros, su origen y sus consecuencias. Sólo de esta manera podremos crear una sociedad que no se sustente sobre una estructura sexista. Por consiguiente, en los siguientes apartados analizaremos estos elementos en mayor profundidad.

4.1.2.2. Socialización

Se denomina socialización al proceso por el cual se adquieren las diferentes costumbres, creencias, expresiones emocionales, normas y valores propios de una cultura determinada. Mediante ella interiorizamos pautas de comportamiento, establecemos vínculos afectivos y moldeamos nuestra conducta y personalidad. De esta forma aprendemos aquellos aspectos que nos permiten la vida en sociedad.

Comienza en el nacimiento y está presente a lo largo de toda la vida, aunque durante las primeras etapas de la vida este proceso es más intenso y profundo. Por este motivo se habla de dos tipos de socialización, la primaria y la secundaria.

El aprendizaje de la conducta social se lleva a cabo gracias a la acción de los agentes de socialización que sirven de modelos sociales o agentes reforzadores y hacen posible la interiorización de las pautas sociales. Estos agentes, según Yubero (2003), “se van diversificando conforme se incrementan los contextos sociales de acción del individuo, pasándose de la exclusividad de la familia a la influencia de otros agentes externos a la misma” (p. 820).

Los agentes educativos, por consiguiente, no se limitan a aquellos grupos o entornos donde se deposita la función educativa, como son la familia o la escuela, sino que son todos aquellos agentes con los que las personas interaccionamos a lo largo de la vida, como pueden ser el grupo de iguales o los medios de comunicación. Estos agentes no tienen una función diferenciada, sino más bien complementaria, Trilla (2002) reflexiona sobre como “las experiencias educativas que se generan en los diferentes entornos [o por influencia de los diferentes agentes educativos] no simplemente se acumulan, se suman o se amontonan en la experiencia educativa global del niño, sino que entre todas ellas se establece una complejísima red de interacciones” (p. 39).

Los principales agentes de socialización son la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación, aunque hay otros muchos, como los grupos sociales o las instituciones, incluso algunos elementos materiales (libros, series, películas...) pueden tener una función socializadora.

La familia es el agente socializador más importante, ya que es el primero, el más próximo y duradero. En el entorno familiar se forman los primeros vínculos afectivos y de donde se adquieren los primeros valores, comportamientos, actitudes, creencias...

La escuela es el espacio donde más explícita está la función educativa, en palabras de Subirats (2013):

“El sistema educativo es el área que la sociedad ha diseñado precisamente para ocuparse de la transmisión a las nuevas generaciones de los rasgos culturales

fundamentales, aquellos que se consideran indispensables para convertirse en una persona, es decir, un ser humano socializado, perteneciente a una sociedad y capaz de actuar de acuerdo con las normas generales de ésta” (p. 137).

En la escuela se adquieren los contenidos que permitirán a la persona un conocimiento básico sobre el funcionamiento del mundo, pero también se adquieren aquellas habilidades fundamentales para el pleno desarrollo de la persona.

El grupo de iguales es uno de los primeros agentes socializadores que no tiene una función educativa explícita, es decir, la educación que aporta el grupo de iguales es informal. Está constituido por los individuos de la misma edad (o misma situación, en la vida adulta) con los que la persona está en contacto.

Por último, los medios de comunicación son un instrumento socializador muy potente. Progresivamente, los diferentes medios (radio, televisión, redes sociales) han ido adquiriendo un lugar importante en la vida de las personas, siendo incluso un elemento en torno al cual se ha estructurado la vida diaria. Los medios de comunicación permiten el acercamiento a experiencias y conocimientos que de otra forma son inalcanzables. La cuestión es que estos medios no proporcionan una imagen completamente verídica de la sociedad, sino que proporcionan una representación de la misma, incluyendo por lo tanto una serie de pautas en torno a la raza, el género, la estética, etc. Esta representación no es más que una reproducción de la realidad basada en los estereotipos existentes y el ideario imperante.

4.1.2.1. Estereotipos y roles

González (1999) define estereotipo como “aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social [...] y sobre las que hay un acuerdo básico” (p. 79). Su función más importante para esta autora es:

“su valor funcional y adaptativo, pues nos ayudan a comprender el mundo de manera simplificada, ordenada, coherente, e incluso nos facilitan datos para una determinada predicción de acontecimientos venideros. Es, en definitiva, un claro servicio que supone un ahorro de esfuerzos analíticos y sobre todo del tiempo y las preocupaciones que nos supondría el tener que enfrentarnos a un medio

social siempre desconocido y novedoso, desordenado y caótico y tener que buscar en él los datos que nos ayuden a dominarlo y adaptarnos” (p. 80).

Los estereotipos tienen una fuerte matriz social, surgen tanto del observador como del sujeto a estereotipar y se adquieren mediante el proceso de socialización. Estos estereotipos se estructuran en torno a las diferencias existentes entre grupos sociales y los matices que los determinan como son la ocupación, la edad, el tipo de vida, la nacionalidad, o en este caso, el género.

No se puede determinar con exactitud si los estereotipos son imágenes verídicas o simples subjetivaciones de la realidad, pero lo que sí se puede afirmar es que los individuos buscamos evidencias que confirmen la exactitud de nuestras creencias, percibiendo los comportamientos de los demás de la forma que deseamos (González, 1999). Además las personas tendemos a actuar del modo que se espera de nosotras, lo que en la teoría se denomina “efecto de autocumplimiento” del estereotipo.

González (1999) clarifica la diferencia existente entre estereotipo y prejuicio, definiendo el segundo como “el conjunto de juicios y creencias de carácter negativo con relación a un grupo social. [...], el estereotipo sería el componente cognitivo (juicio, creencia) de los prejuicios” (p. 79). Por lo tanto, existen estereotipos positivos. No obstante, la sociedad puede hacer una lectura negativa de los mismos, y este aspecto es el que nos guía a actuar con el “componente conductual asociado al prejuicio” y, por lo tanto, de forma discriminatoria.

Los estereotipos de género están fuertemente arraigados a la sociedad, y tienen el poder de definir qué se entiende por femenino y masculino en una sociedad concreta. Su importancia es tan grande que determina y consolida las estructuras económicas, sociales, políticas, religiosas, etc. en las que se generan.

Es importante añadir que los estereotipos conllevan una idea de consonancia, es decir, a todos los individuos de un grupo determinado se les percibe con las características asignadas a su grupo. Se considera, por lo tanto, que un hombre cualquiera actúa, se emociona y siente como se considera que lo hacen el grupo de hombres. Por lo tanto, los estereotipos que giran en torno al género actúan como un corsé en cuanto a la identidad y expresión de género. Marina Subirats (2013) afirma que:

“los géneros, por una parte, constituyen un límite a las posibilidades de ser. Tienden a ajustar las personalidades humanas a los patrones culturales fijados por la sociedad, de modo que aquellas capacidades o posibilidades que no corresponden al modelo previsto tienen que ser reprimidas y negadas, más aun, eliminadas si es posible, para que no lleguen a desarrollarse, porque en este caso amenazarían a la propia persona llevándola a comportamientos que no se consideran apropiados. [...]. En todos los casos de transgresión flagrante de los límites del género suelen aparecer sanciones negativas y rechazos sociales, más o menos graves según la importancia que se dé a la transgresión efectuada. Para evitar estos posibles sufrimientos, la sociedad moldea ya desde el nacimiento a las personas que adopten deseos, comportamientos y hábitos adecuados a su sexo, es decir, el género correspondiente, y que eliminen todos aquellos comportamientos que son considerados como propios del otro sexo” (p. 37).

Una parte muy importante de los estereotipos de género son los roles de género. Podemos entender por “rol” aquella postura que tiene una persona en la sociedad, las responsabilidades y privilegios que conlleva dicha postura y las reglas conductuales que rigen las relaciones entre las diferentes posiciones (González, 1999). Los roles de género, por lo tanto, podrían definirse como las normas comportamentales y sociales consideradas apropiadas en función de pertenecer al grupo social denominado “hombres” o al denominado “mujeres”.

Las sociedades otorgan roles diferenciados a los géneros. En nuestra cultura, los hombres tradicionalmente se han ocupado del trabajo fuera de casa, mientras que a las mujeres se les ha reservado las responsabilidades relacionadas con el hogar, como el cuidado del mismo o la crianza de los hijos e hijas.

“Los roles tradicionalmente asignados a los hombres (orientación hacia el trabajo, energía, racionalidad) [...] son el resultado del conjunto de rasgos requeridos para el desempeño de sus tareas profesionales, mientras que las cualidades (sensibilidad, calidez, suavidad) características tradicionalmente propias de la mujer, son las requeridas para el desempeño del trabajo de ama de casa y así es como hay que aprenderlo durante la infancia” (González, 1999, p. 83).

Por lo tanto, aunque los estereotipos tengan una función importante en la sociedad, repercuten en la creación de identidades a las que se asignan ciertos comportamientos y actitudes que no hacen más que propiciar la diferenciación y estratificación social en base a al género.

4.1.3. Construcción social de la identidad de género femenina

Una vez definido en que consiste el género, la identidad de género y analizado de forma sobria los elementos implicados en su construcción, pasaremos a plantear de forma más concreta la identidad de género femenina: qué valoración tiene en la sociedad y en qué consiste.

En primer lugar, es importante reflejar, como se ha mencionado anteriormente, que las diferencias entre los géneros, aunque de por sí no impliquen desigualdad, están regidas por un orden social en el cual se sitúa a los hombres como identidad normativa. “Este orden ha sido denominado patriarcal porque es resultado de toda una trayectoria histórica definida por la dominación de los hombres y la subordinación de las mujeres, relación de poder que, en cuanto norma social, sigue manteniéndose en la actualidad” (Hernando, 2012, p. 17).

Hernando (2012) encuentra la base del orden patriarcal en la invisibilización que ha sufrido la emoción a lo largo de la historia en beneficio de la razón. A lo largo de la historia se ha ido revalorizando la razón, y con ella el método científico positivista, como modelo de explicación, llegando a constituirse en la Ilustración como la base del discurso social. “La emoción quedó definitivamente negada como componente determinante del comportamiento humano ideal, que debía basarse sólo en la razón en tanto que garante del orden, la emancipación y el progreso” (p. 24). Se convirtió por lo tanto la razón en el único elemento garante de seguridad y supervivencia para el ser humano, negando que, por ejemplo, el sentimiento de pertenencia a un grupo sea un factor imprescindible para sentir dicha seguridad.

“Para poder creer que no se necesita lo que en realidad es imprescindible (la conexión emocional que genere sentido de pertenencia) y elevar esta apariencia de las cosas al incuestionable nivel de la verdad, el orden social fue desarrollando toda una serie de estrategias, entre las cuales se encuentra (aunque

no sólo) la dominación de las mujeres [...]. Los hombres no han necesitado dominar a las mujeres por el hecho de ser mujeres, sino porque ellas se especializaron en el sostenimiento de los vínculos del grupo, que era un mecanismo de seguridad imprescindible para ellos, pero cuyo reconocimiento fue guardando una relación inversamente proporcional al que merecía la razón como vía para obtener control y poder sobre el mundo” (Hernando, 2012, p. 28).

Aunque en este trabajo no nos importa tanto el origen de este orden social como su relevancia en la sociedad, es importante dar estas pinceladas generales para ahora poder comprender su funcionamiento y posteriormente la construcción de la identidad femenina.

Facio y Fries (1999), basándose en la obra de la influyente socióloga feminista Janet Saltzman, establecen cuatro rasgos comunes que pueden encontrarse en todas las culturas y que reflejan la subordinación femenina universal. Estos rasgos son:

1. Una ideología, y la expresión de la misma mediante el lenguaje, que refleje desprestigio y poder inferior al de los hombres en cuanto a la evaluación de las mujeres, sus roles, labores, productos y entorno social.
2. Uso de simbología y mitos que reflejen un significado negativo de las mujeres y sus actividades.
3. Exclusión de las mujeres en los espacios donde está, o se considera que está, el poder económico, político y cultural.
4. El pensamiento dicotómico, jerarquizado y sexualizado que sitúa al hombre en el ámbito cultural y a la mujer en el natural, y por lo tanto, sitúa al hombre como eje vertebrador de “lo humano” y justifica la subordinación de las mujeres, argumentando esta mediante los “roles naturales”.

Estos rasgos son fruto de un sistema en el que los hombres son la identidad normativa y dominan sobre las otras identidades de género. Como resultado, tenemos una ideología patriarcal que regula el funcionamiento de la sociedad - entendiendo ideología por “un sistema coherente de creencias que orienta a las personas hacia una manera concreta de entender y valorar el mundo” (Facio y Fries, 1999, p. 261).

Sylvia Walby, socióloga británica, ha definido seis estructuras sociales que interactúan generando este sistema patriarcal (Thorpe y Yuill, 2016). Estas estructuras son:

1. El hogar familiar: las tareas domésticas han sido realizadas, históricamente, por las mujeres. En la actualidad, aunque las mujeres ocupen trabajos fuera de la vivienda familiar, estas tareas siguen siendo recayendo en ellas, teniendo que asumir una “doble” jornada laboral. Además, estas tareas están infravaloradas
2. El trabajo remunerado: este aspecto se refleja en el hecho de que la mayor parte de puestos de trabajo, así como los puestos que implican una mayor remuneración y poder, son ocupados por hombres.
3. El Estado: a pesar de sus transformaciones en los últimos años, el estado sigue teniendo un papel fundamental en el mantenimiento del patriarcado. Walby afirma que “el Estado sigue siendo patriarcal, además de capitalista y racista”.
4. La violencia masculina: el patriarcado regula las relaciones, y se basa en el poder y control de los hombres sobre las mujeres, esta dominación se usa mediante el uso de la violencia.
5. La sexualidad: para Walby este ámbito es muy importante ya que lo considera un ámbito de dominación masculina donde “los hombres imponen su propio concepto de la feminidad y las prácticas sexuales que han construido giran solamente en torno al concepto masculino del deseo”.
6. Las instituciones culturales: dentro de esta estructura encontraríamos las instituciones educativas, la religión y los medios de comunicación; estas instituciones representan a la mujer bajo la perspectiva patriarcal.

Esta subordinación, al involucrar todos los ámbitos de la vida, adquiere una complejidad y profundidad inmensa, convirtiéndose en la base sobre la cual se estructura el resto de aprendizajes. Como afirma San Miguel (2015):

“Se necesita una reflexión específicamente “psi” sobre los efectos que se producen en la intersubjetividad cuando una línea de identidad tan transversal como el género marca de forma desigual muchas de las áreas de encuentro, tornando en dominio lo que podría ser el encuentro. [...] Creemos que en el caso del género esa desigualdad es originaria, no solo en el sentido de que aparece al

principio de nuestra experiencia, sino porque es sobre la que se construye el resto de nuestra experiencia” (p. 155).

Teniendo presente esta estructura, pasaremos a analizar en qué consiste, por lo tanto, la identidad de género femenina. Esta identidad, es definida por Lagarde (1990) como “el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que las caracterizan de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida”.

Como punto de partida, siendo conscientes de que la identidad normativa es la masculina, cualquier otra identidad se construirá en torno a esta, perpetuando su dominación, ya que:

“una de las estrategias de cualquier tipo de dominación consiste en resignificar, reidentificar o heterodesignar al *otro* dominado. El dominador siempre se coloca en el lugar neutro, identificando su particularidad con el universal, y desde allí juzga lo *otro* siempre en relación a sí mismo, y dejando al otro en un lugar deficitario, lo que justifica y legitima su dominación” (Hernando, 2015, p. 92).

Partiendo desde este aspecto y sabiendo, como anteriormente se ha mencionado, que el género es un espectro fluido y no existen características determinantes, hay ciertos elementos que en la actualidad se mantienen constantes y han venido definiendo los géneros desde años atrás. Respecto al género femenino hay infinidad de aspectos que podrían definirlo, pero el elemento central y más importante de esta identidad es el “ser para otro”.

“¿Qué significa el “ser para otro”? Pues bien, fundamentalmente significa que la tarea básica de la vida de quién “es para otros” recae en dedicarse al servicio, cuidado, atención o placer de otras personas, en lugar de poner el máximo esfuerzo en el propio cuidado o en el propio placer. Es más, la idea de fondo es que la satisfacción personal no puede alcanzarse más que a través de este servir al otro; que no hay otra finalidad que tenga mayor interés ni mayores recompensas que el darse a los demás y a través de su bienestar ver que ha obrado correctamente” (Subirats, 2013, p. 42).

Este aspecto conlleva, por lo tanto, un sacrificio para la persona, ya que se supedita a las demás personas, negándose, en cierto modo, a sí misma. Este elemento es el considerado central, porque de él derivan otros elementos que definen la identidad femenina en la actualidad, como son el cuidado propio, el cuidado de los demás y la dedicación al ámbito privado (Subirats, 2013).

El primer elemento señalado, el cuidado propio, parece contradictorio con la afirmación de que la identidad femenina se basa en la abnegación. Bien, hay que tener presente que en nuestra sociedad, este cuidado propio no tiene un objetivo diferente al de buscar la aprobación de los demás, mediante la búsqueda de la belleza y la atracción. Esta exigencia de belleza, según Subirats (2013), responde a tres razones: “ser agradables a los demás y mostrar predisposición al cuidado, estimular el deseo en los hombres y mostrar fragilidad y sujeción a las normas” (p. 43).

El cuidado de los demás, alcanzando su máximo exponente en la maternidad, vendría a ser el segundo aspecto enmarcado en el “ser para otro”. En la sociedad existe aún la idea de que una mujer no está completa si no es madre. Esta maternidad obligada está presente en la identidad femenina y supone un gran sufrimiento para mujeres que la rechazan, o para mujeres que no pueden cumplir con dicho “mandato social”.

Por último, la dedicación al ámbito privado. Que el cuidado familiar haya recaído en la mujer ha generado que se vincule el espacio privado a esta identidad y el espacio público a la identidad masculina. Este hecho, aunque parezca ya superado, sigue presente en la sociedad, y se puede percibir en el escaso número de mujeres que ocupan altos cargos en empresas, gobiernos, instituciones religiosas, etc.

Por lo tanto, podríamos concluir que la identidad femenina actualmente está formada por un conjunto de elementos que la definen. Esta identidad no es en sí misma negativa, pero el género está estructurado en base a un sistema de poder, el patriarcado, que sitúa la identidad masculina como identidad hegemónica y supedita el resto. En este sistema la identidad femenina está subordinada, lo cual genera discriminación y violencia.

4.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

4.2.1. ¿Qué es la discapacidad?

De forma generalizada, en la actualidad se sigue manteniendo el llamado “Modelo Médico de la Discapacidad”, mediante el cual se da a entender que la discapacidad es un problema de la persona, la cual debe procurar su rehabilitación para poder formar parte de la sociedad (Arnau, 2002). Este enfoque consolida un uso desmesurado de términos clínicos y un rechazo a la diferencia.

Como reacción a este enfoque, surgió en los años sesenta del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra un nuevo modelo, denominado Modelo Social de la Discapacidad.

“Este nuevo enfoque ha supuesto un cambio epistemológico profundo en la comprensión de la discapacidad; el Modelo Social de la Discapacidad transforma *el problema individual de la discapacidad* en una cuestión de carácter ético y filosófico: la *discapacidad* pasa de ser *un hecho privado* a ser *un problema social* (...). Esta nueva perspectiva de entender la discapacidad es mucho más positiva, especialmente, para quienes tenemos las discapacidades; ahora, la discapacidad es una categoría social que nos concierne a todo el mundo, porque, quienes tenemos discapacidades, *somos* discapacitados/as en tanto en cuanto la sociedad *nos discapacita*” (Arnau, 2002, p. 6).

La repercusión que tiene este modelo en el ámbito político en concreto es notable, ya que si consideramos que la causa de la discapacidad es de origen social, las soluciones serán de tipo social. Por lo tanto, este modelo propone la rehabilitación de la sociedad, la cual tiene que cubrir las necesidades de todas las personas. “Desde esta perspectiva, ciertas herramientas, como el diseño para todos y la accesibilidad universal cobran una importancia fundamental como medio de prevención de situaciones de discapacidad” (Palacios, 2008, p. 104).

En España este modelo se introdujo en torno al año 2000 mediante el Foro de Vida Independiente, el cual consiste en un foro virtual de “reflexión filosófica y de lucha por los derechos de las personas con diversidad funcional”. El objetivo principal de este

movimiento es la integración en todos los ámbitos de la vida de todas las personas con discapacidad.

“El concepto de *vida independiente* significa que, aun teniendo una discapacidad, esta persona igualmente tiene control de su propia vida y, para ello, este movimiento tiene como premisas: todo ser humano debe poder disponer de su propia vida y la Discapacidad es un hecho inherente al ser humano” (Arnau, 2002, p. 6).

Además, pone el acento en el hecho de que, aunque el movimiento esté formado por personas con y sin discapacidad, las decisiones serán tomadas únicamente por las personas con discapacidad, ya que éstas son las únicas que conocen sus necesidades y, por lo tanto, los servicios y recursos que precisan.

Tomando como base este modelo teórico, podemos definir discapacidad como “la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad” (Palacios, 2008, p. 123).

Por último, añadir que han surgido en los últimos años voces críticas a este modelo que evidencian que, aunque el modelo social sea útil para la consecución de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, desde un punto de vista ético se queda obsoleto. El nuevo modelo, denominado modelo de la diversidad, deja de lado la concepción de discapacidad como construcción social, para centrar su lucha en la valoración de la diversidad. Para conseguir su propósito se propone una redefinición del concepto dignidad, que hasta ahora se realiza desde el capacitismo, y el empleo de la bioética como elemento necesario para la consecución del objetivo (Palacios, 2006 y Palacios, 2008).

“Centrar el eje del discurso en la dignidad, significa un cambio importante en el desarrollo teórico y práctico a seguir en la lucha social por la diversidad funcional, ya que influye en lo más básico del ser humano: la visión que tiene de sí mismo, la visión que tiene sobre el valor de su propia vida, la percepción de su propia dignidad respecto a la de los demás” (Palacios, 2006, p. 191).

4.2.2. ¿Qué es la Discapacidad Intelectual?

El concepto de discapacidad intelectual, y todos los términos que en su momento se han empleado como sinónimos, ha sufrido un gran cambio a lo largo de la historia. Muchos términos han ido surgiendo y sustituyéndose por otros al adquirir connotaciones peyorativa.

En 1992 la American Association on Mental Retardation (AAMR), actualmente American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, propuso una definición sobre retraso mental que supuso un cambio en el paradigma (Verdugo, 2003). El cambio residía en no centrar la discapacidad tanto en el individuo como si de una característica propia de la persona fuese, sino más bien, considerarla un estado de funcionamiento de la persona.

En el 2002 la AAMR definió la discapacidad intelectual como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Luckasson et al., 2002, p. 8).

Las Naciones Unidas, en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, definió la discapacidad como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. En esta definición se sitúa la discapacidad como una expresión de la interacción entre la persona y el entorno. Es el entorno el que no ofrece las oportunidades, las adecuaciones ni las adaptaciones necesarias a las personas que presentan una deficiencia física, mental o sensorial, reduciendo las posibilidades y derechos de las personas con discapacidad.

Este cambio de paradigma surgió como intento de cambiar la concepción reduccionista que centraba la discapacidad intelectual en el cociente intelectual (CI). La nueva propuesta de la AARM parte de cinco premisas (Verdugo, 2003):

1. Las limitaciones en el funcionamiento deben contextualizarse en los ambientes propios de la persona.
2. La evaluación, para ser válida, debe valorar la diversidad cultural y lingüística, las diferencias comunicativas y los aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
3. Un individuo tiene limitaciones y capacidades.
4. La evaluación tiene como fin determinar los apoyos necesarios.
5. Los apoyos buscan propiciar la participación funcional y aumentar la calidad de vida de las personas.

En definitiva, esta perspectiva interaccionista plantea tres elementos que se encuentran en estrecha relación, y son:

1. Las habilidades de la persona en relación a los distintos ámbitos donde participa habitualmente.
2. Las posibilidades de participación funcional.
3. Los apoyos que reciben (familiares, materiales, profesionales...) para optimizar la participación funcional.

Estos tres elementos se reformulan en un modelo formado por cinco dimensiones sobre cada una de las cuales se realizará la evaluación con el objetivo de describir las capacidades y limitaciones de la persona, y así planificar los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento. Las dimensiones propuestas por la AARM en su definición del año 2002 son:

- Dimensión I - Habilidades Intelectuales: “La inteligencia se considera una capacidad mental general que incluye: razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, rapidez en el aprendizaje y aprender de la experiencia” (Luckasson et. al., 2002, p. 40).
- Dimensión II - Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica): “Es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas para funcionar en su vida diaria” (Luckansson et. al., 2002, p. 73).
- Dimensión III - Participación, Interacciones y Roles Sociales: Cuando un ambiente, entendido como el lugar en el que la persona vive y se socializa, es

positivo, se fomenta la participación, las interacciones y la asunción de los Roles Sociales más valorados.

- Dimensión IV - Salud: "La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social" (Organización Mundial de la Salud, 2014, p.1).
- Dimensión V- Contexto (ambientes y cultura): Esta dimensión se basa en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner y consiste en las condiciones que se dan interrelacionadas en el ambiente en el que la persona vive, desde lo más inmediato (el mismo individuo o la familia) a lo más amplio (la sociedad en general).

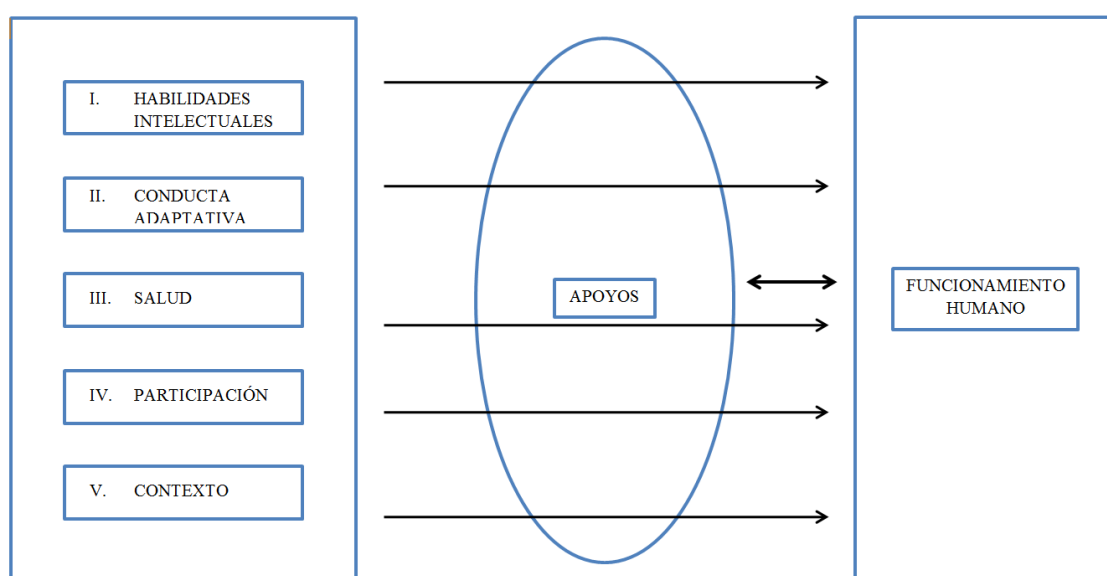


Ilustración 1: Marco conceptual del funcionamiento humano (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, 2011).

Mediante este modelo nos alejamos de la visión de la discapacidad como característica propia de una persona, para pasar a entender la discapacidad intelectual como un estado multidimensional donde tienen especial relevancia los apoyos individualizados. Se trata por lo tanto de desarrollar un “un enfoque multidimensional y ecológico que refleje la interacción de la persona con sus ambientes así como los resultados referidos a la persona en esa interacción relacionados con la independencia, relaciones, contribuciones, participación educativa y comunitaria y bienestar personal” (Verdugo, 2003, p. 11).

4.2.3. Construcción social de la discapacidad

A pesar de este cambio de paradigma, y del surgimiento con fuerza de diversos grupos y colectivos que buscan la igualdad y la justicia para las personas con diversidad funcional, la sociedad sigue impregnada de conductas discriminatorias. Esta discriminación hacia las personas con algún tipo de discapacidad ha recibido el nombre de capacitismo.

“El primer paso para caer bajo lo que vamos a denominar la *mirada capacitista* es definir y asumir un conjunto previo de capacidades *inherentes* atribuibles al cuerpo. La mirada capacitista no es otra cosa que la multitud de prácticas y representaciones que a nivel funcional participan en la producción del cuerpo normativo y de su carácter regulador como “norma” y criterio de *normalidad*” (Toboso y Guzmán, 2010, p. 77).

Por lo tanto, este capacitismo no es más que la parte visible de una estructura social donde nuevamente, mediante el uso de una característica personal puramente física, se divide la población en grupos, donde unos tienen una situación de poder y otros son discriminados en base a la divergencia de dicho grupo normativo. Ferreira (2008) reflexiona sobre esta pertenencia al grupo no normativo y, por lo tanto, al grupo discriminado, determinando que:

“El hábitus [estructuras personales basadas en las experiencias que determinan la forma de actuar y comprender el mundo de los sujetos] de las personas con discapacidad se configura, práctica y simbólicamente, como el de un colectivo segregado del conjunto de la comunidad, homogeneizado por su insuficiencia, su incapacidad y su valía reducida respecto de las suficiencias, capacidades y valías de la generalidad de la población no discapacitada” (p. 125).

Nos encontramos, por lo tanto, ante un nuevo grupo con una identidad social determinada, la cual, nuevamente, estará estructurada en base a estereotipos y normas sociales.

Respecto al hecho de que la discapacidad constituye una identidad, Ferreira (2008) aclara que esta identidad ha sido construida socialmente de una forma diferente a la de

otros grupos. Por lo general, el elemento principal en la construcción de una colectividad es la definición en torno a una diferencia con respecto a un grupo normativo. Es decir, un grupo toma conciencia de una diferencia, la cual define y con la que se define. En el caso de la discapacidad (al igual que la identidad de mujer) no es así, ya que la diferencia no es construida por el grupo divergente, sino que es definida por el grupo normativo.

“La diferencia es definida por el otro y, a su vez, la identidad que de ella surge no es una según la cual la discapacidad constituya un hecho propio diferenciador, sino la ausencia de rasgos identitarios respecto al otro. Es una identidad heterónoma y en negativo; es una identidad excluyente y marginalizadora. Es una no-identidad. Es la identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía” (Ferreira, 2008, p. 126).

Esta identidad es homogeneizante y puede ser vivida de forma muy negativa, ya que conlleva ciertos estigmas.

“La palabra *discapacitado* es utilizada como un término general que abarca un amplio número de personas que no tienen nada en común entre sí, excepto que no funcionan exactamente del mismo modo que aquellas personas denominadas *normales*. En consecuencia, este amplio conjunto de personas son consideradas *anormales*. Se nos ve como *anormales* porque somos diferentes; somos personas problemáticas, que carecemos de lo necesario para la integración en la sociedad. Pero lo cierto es que, al igual que sucede con cualquier otra persona, existe un conjunto de cosas que podemos hacer y que no podemos hacer, un conjunto de capacidades tanto mentales como psíquicas que son únicas para nosotros como individuos” (Brisenden, 1986, p. 176).

La pertenencia a este grupo no normativo, conlleva muchas veces, además, una posición de desventaja en el sistema económico, que a su vez implica pobreza y exclusión.

Desde mediados del siglo XX el capitalismo y la globalización se han asentado como sistemas socio-económicos a nivel mundial, y junto a estos fenómenos la normalización del “cuerpo capaz”. Toboso y Guzmán (2010) cavilan sobre como:

“Con el advenimiento de la era moderna se reconfiguraron los criterios de asignación de valor a los cuerpos, a partir de las nuevas relaciones sociales de producción económica. El cuerpo estimado es ahora el cuerpo productivo, capaz de trabajar generando plusvalía y, más adelante, con el salario obtenido, capaz de consumir, insertándose de esta manera dentro de la corriente principal del sistema económico-social” (p. 69)

La cuestión es que, viviendo en la sociedad del tipo que vivimos, donde encontramos todo lo expuesto anteriormente, una persona con discapacidad tiene que afrontar numerosos obstáculos para alcanzar una posición social elevada. Ferreira (2008) reflexiona sobre cómo si se estudiase la estratificación social tomando como variable la discapacidad se mostraría que las personas con discapacidad están situadas en los estratos más bajos de la sociedad. Este mismo autor añade:

”Las personas con discapacidad están supeditadas a la asistencia (pública o voluntaria), dependen de los subsidios y de las ayudas, y constreñidos a una oferta de empleo, cuando pueden acceder a ella, que no los considera aptos para desempeñar tareas de alta ejecución. La posibilidad de obtener recursos propios, cuando disponen de ella, no implicará, en la inmensa mayoría de los casos, tareas de alta especialización y elevada remuneración” (p. 131).

Podríamos concluir, por lo tanto, que en nuestra sociedad tiene lugar una dinámica que determina a las personas con discapacidad a una situación marginal y excluyente. Este hecho se debe, como hemos visto, a una estructura que regula los cuerpos en base a un cuerpo “capaz” que se ha convertido en el cuerpo normativo. Esta estructura, que está completamente ligada al sistema económico, impregna la legislación y la mentalidad de la sociedad, por lo que, a pesar del surgimiento de nuevos modelos teóricos, la sociedad sigue rechazando la integración de la “diferencia”.

4.3. MUJERES Y DISCAPACIDAD

El género y la diversidad funcional, como hemos visto, están compuestos por una estructura piramidal discriminatoria. Cuando las identidades no hegemónicas de estos sistemas discriminatorios convergen en una persona, colocan a ésta en una posición

desigual respecto a dos grupos normativos simultáneamente. En este caso, una mujer con discapacidad está en una situación de opresión respecto a los hombres, por un lado, y a las personas sin discapacidad, por otro, y consecuentemente sometida a una múltiple discriminación.

Para definir el entrecruzamiento de varias formas de discriminación, la abogada estadounidense Kimberlé Crenshaw ha acuñado el término “interseccionalidad” (Thorpe y Yuill, 2016, p. 92). Este término podría definirse como la confluencia de varias formas de discriminación relativas a distintas capas de identidad, que tienen por resultado la producción de nuevas formas de discriminación.

En España, según la encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia del año 2008, viven unas 3.847.000 personas con discapacidad, de las cuales 2.300.000 son mujeres (aproximadamente un 60% del total). La discriminación a la que se enfrenta este porcentaje de la población está presente en diversos ámbitos, como pueden ser el educativo, el sanitario o el laboral, y llega a su máxima expresión mediante el maltrato.

El entorno educativo arrastra una tradición de exclusión histórica a las personas con discapacidad. Aún en la actualidad, estas personas presentan un nivel de alfabetización por debajo de la población general. Según la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (2008), el 8´6% de población con discapacidad entre 25 y 44 años es analfabeta, frente al 1% del resto de la población. Con respecto a las licenciaturas ocurre una situación similar, el 11% de la población con discapacidad es licenciada, mientras que el resto de la población alcanza el porcentaje del 24,4%. Si nos centramos en las mujeres, Iglesias (2003) afirma que:

“las mujeres con discapacidad tienen cinco veces más probabilidades de realizar estudios inferiores a 8 años que las mujeres sin discapacidad”, a lo que añade que “sólo el 16% de las mujeres con discapacidad reciben formación universitaria, frente al 31% de mujeres u el 28% de hombres” (p. 9).

En el entorno laboral también encontramos cifras que nos muestran esta situación discriminatoria. Según el Instituto Nacional de Estadística en su Informe sobre el Empleo de Personas con Discapacidad (2011), hay aproximadamente 30 millones de

personas en edad de trabajar, de las cuales, 1.262.000 personas, un 4´1%, tienen algún tipo de discapacidad. En el año de realización de la encuesta el paro era de un 21´8%, mientras que el paro en la población con discapacidad superaba el 26%. Lo más importante de este ámbito, no es el nivel de desempleo, sino la inactividad laboral, ya que como señala Huete (2013):

“apenas una cuarta parte de las personas con discapacidad se encuentra trabajando o en búsqueda de empleo, es decir, una amplia mayoría de quienes tienen reconocida oficialmente una situación de discapacidad, es laboralmente inactiva [...] Género y discapacidad nos permiten dividir la población en cuatro grandes grupos que se comportan como extremos de un continuo prácticamente perfecto. En la parte más desfavorable se encuentran las mujeres con discapacidad, un nivel de inactividad muy alto. Encontramos después, en situación intermedia, a varones con discapacidad y mujeres sin discapacidad. En el otro extremo de este continuo se encuentran los varones sin discapacidad, con tasas de paro, empleo y actividad muy favorables respecto al resto” (p. 54).

A estos indicadores de exclusión social se suman otros como la necesidad de asistencia, técnica y/o personal, o la escasez de relaciones sociales. Las mujeres con algún tipo de discapacidad acceden con mayor frecuencia a la asistencia que los hombres, el 75% frente al 65%. Asimismo, el porcentaje de mujeres con discapacidad que reconoce no tener la posibilidad de hacer nuevas amistades, o no tener amistades de ningún tipo es significativamente superior al de los hombres, siendo el primero de un 46% y el segundo de un 34%. (Huete, 2013).

Otro de los factores más importantes desencadenantes de exclusión social es la pobreza económica, siendo las mujeres con discapacidad el colectivo más afectado.

“Los datos disponibles evidencian por tanto, que edad y género son variables de análisis fundamentales a la hora de analizar los procesos de exclusión de las personas con discapacidad, que afecta más, y con más severidad, a mujeres y personas mayores” (Huete, 2013, p.27).

En el análisis que realiza Huete (2013) de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD 2008) nos muestra el 51% de la

población con discapacidad está en una situación de pobreza relativa (ingresos inferiores a 7.753 euros anuales, en el 2008), frente al 26% del resto de la población. La diferencia entre mujeres y hombres con discapacidad en esta situación es poco significativa, ya que el riesgo de pobreza afecta por igual a hombres y mujeres. No obstante, “las mujeres con discapacidad aparecen como un colectivo especialmente afectado por la pobreza extrema [ingresos inferiores a 3.877 euros anuales, en el 2008], con una tasa que triplica la del resto de la población y es un 40% más alta que la de los varones con discapacidad” (p. 59).

Por último, es importante señalar la discriminación que se produce en torno al cuerpo de las mujeres con discapacidad, ya que, además de no ser un cuerpo normativo, en numerosas ocasiones choca de forma directa con el canon patriarcal de belleza femenina, repercutiendo en el grado de satisfacción personal, ya que éste está ligado con la imagen social del cuerpo (Iglesias, 2003).

“La degradación que sufre la imagen de las mujeres con discapacidad, no adaptada al prototipo de belleza que la sociedad ha creado, determina una merma en su autoestima haciéndolas especialmente vulnerables, sobre todo, cuando concurren ciertas variables como el aislamiento social, la falta de educación o los problemas de movilidad. Estos actos denigrantes amenazan su dignidad como cualidad inherente a su individualidad, influyendo de modo directo en el desenvolvimiento de su personalidad. Esto supone serios problemas para su integración en la sociedad y consecuencias negativas en su calidad de vida” (Peláez y Villarino, 2016, p. 72).

4.3.1. Maltrato a las mujeres con discapacidad

Cuando esta discriminación alcanza su máxima expresión nos encontramos frente a diversas formas maltrato hacia las mujeres con discapacidad. Para tomar conciencia de la violencia que sufre este grupo de población tenemos que reflexionar primero sobre el maltrato hacia la población con discapacidad en general, por un lado, y hacia la población femenina en general por otro.

Las personas con discapacidad, debido en cierta medida a las circunstancias anteriormente señaladas, tienen más posibilidades de sufrir maltrato que el resto de la población (García, 2014).

“No existen demasiados estudios directamente centrados en el maltrato a niños con discapacidad. Sin embargo, la mayoría de los realizados sostienen que aquellos niños que presentan algún tipo de discapacidad pueden tener un mayor riesgo de ser maltratados y, dependiendo de su discapacidad, recibir un tipo determinado de maltrato. Por lo general, el maltrato parece ser más frecuente en discapacitados psíquicos que en otros tipos de discapacidad, sobre todo en lo concerniente al abuso sexual” (García, 2014, p. 23).

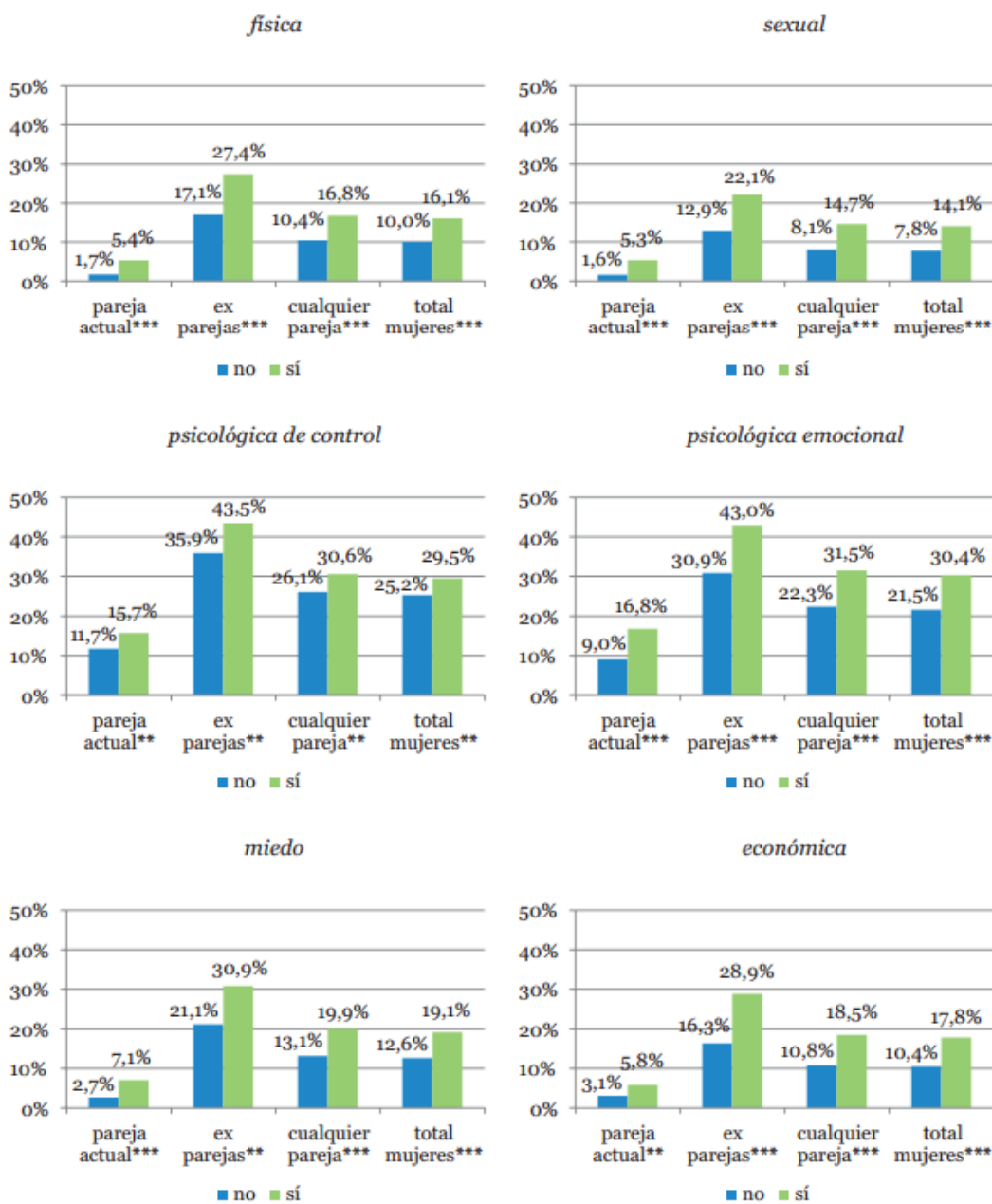
De la misma manera, la violencia contra las mujeres es un fenómeno social que está fuertemente asentado debido a la socialización diferencial de género, a la que anteriormente nos hemos referido.

“La falta de reconocimiento social de las mujeres como sujetos iguales en dignidad y derechos, los estereotipos de género que acentúan la discriminación contra la mujer, y la constante ponderación social de la superioridad de valores tales como la agresión, el dominio y la fuerza, culturalmente atribuidos a lo masculino, aumenta la vulnerabilidad de las mujeres, las jóvenes y las niñas frente a la violencia de género y sexual” (Peláez y Villarino, 2016, p. 75).

Cuando estas dos formas de violencia se entrecruzan dan lugar a una nueva forma de violencia propia de la interseccionalidad anteriormente citada. Cualquier mujer, incluida una mujer con discapacidad, es susceptible de sufrir violencia de género por el hecho de ser mujer. No obstante, las mujeres con discapacidad tienen mayor probabilidad de sufrir violencia de género debido a “una mayor desigualdad de partida” vinculada a la discapacidad (Peláez y Villarino, 2016).

Este hecho se evidencia en las alarmantes cifras que muestra la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015, realizada por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, donde se afirma que “distintas formas de violencia se presentan de forma conjunta con más asiduidad en las mujeres con discapacidad acreditada igual o superior al 33%”. A continuación se puede observar la mayor prevalencia de los

distintos tipos de violencia de género en las mujeres con algún tipo de discapacidad en relación al resto de mujeres.



* P<0,1, ** P<0,05, *** P<0,001

Ilustración 2: Prevalencia de los distintos tipos de violencia de género por parte de cualquier pareja a lo largo de toda la vida, según discapacidad certificada de un 33% o más. Mujeres de 15 y más años. Fuente: Macroencuesta de violencia contra la mujer 2015, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España.

Los tipos de violencia que en la encuesta se recogen son:

- la violencia física, entendida como la invasión del espacio físico, ya sea mediante el contacto directo con el cuerpo o mediante la limitación del mismo.

- la violencia sexual, que hace referencia a la coacción hecha con el objetivo de llevar a cabo una determinada conducta sexual.
- la violencia psicológica de control, que se entiende como las actitudes relacionadas con celos, control de horarios y actividades, así como por las imposiciones que coartan la libertad de relación de la mujer.
- la violencia psicológica emocional, la cual tiene que ver con las situaciones en las que se descalifica, insulta, humilla, ignora, subordina, etc. incidiendo en la integridad psíquica de la persona.
- la violencia económica, que hace referencia al control de la economía doméstica provocando la disminución de la independencia económica de la mujer.

La encuesta se completa con una pregunta que pretende incluir el miedo que la mujer ha sentido de sus parejas.

Peláez y Villarino (2016) al realizar una evaluación de los datos ofrecidos por la Macroencuesta 2015 anteriormente citada, reflexionan sobre cómo, aunque las cifras sean alarmantes, no abarcan la magnitud del problema, ya que se trata de un fenómeno invisibilizado por los sistemas de información, la sociedad y los poderes públicos.

No obstante, la preocupación por este tema aparentemente está aumentando, y podemos ver cómo diversas asociaciones de discapacidad de todo el estado están comenzando a prestar atención específica a las mujeres con discapacidad. Asimismo, desde las instituciones también se está empezando a promover la visibilización de esta violencia mediante la creación de jornadas, congresos, o mediante el análisis específico del binomio mujer-discapacidad en encuestas y estudios oficiales.

Sin embargo, por muy fundamental que sea la visibilización y sensibilización, es primordial trabajar directamente sobre los sistemas que rigen la sociedad y que generan esta desigualdad, como son el sistema patriarcal y el sistema capacitista.

4.4. POR UNA EDUCACIÓN TRABAJANDO PARA LA IGUALDAD: PROPUESTAS DE LA COEDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La escuela, como hemos visto anteriormente, es la única institución a la que la sociedad otorga la responsabilidad educativa de forma explícita, debiendo dar respuesta, por lo tanto, de las necesidades que la sociedad presenta. No obstante, esta responsabilidad no es solo de la escuela, sino que son muchos los agentes implicados en la educación de las personas.

Jaume Trilla (2002) analiza las diferentes relaciones existentes de forma simultánea entre el sistema educativo formal y los otros agentes implicados, llegando a definir cuatro tipos de relaciones: complementariedad, colaboración, suplencia y contradicción. La relación de complementariedad tiene su sentido cuando se habla de la educación integral de las personas, ya que ningún entorno por sí solo puede abarcar esta educación integral. La colaboración, a su vez, es exigida por las relaciones de complementariedad, ya que éstas no se alcanzan su máxima eficacia si no están presentes las segundas. La suplencia se da cuando ciertas tareas que la escuela no tiene la capacidad de abarcar, son asumidas por otros agentes, como es el caso de las actividades extraescolares. Por último, la contradicción es la relación que se establece entre los agentes porque, naturalmente, en una sociedad tan plural y diversa como vivimos la educación recibida en los diferentes ámbitos también lo es.

“Las interferencias y contradicciones entre lo que hace la familia, lo que transmiten los medios de comunicación, lo que enseñan los amigos... y lo que tiene que hacer la escuela son, pues, un hecho real. Un hecho real y, al fin, inevitable en cualquier sociedad abierta, plural y democrática. Pero es que, además, incluso aquel supuesto "ideal" de un medio educativamente homogéneo y sin fricciones, quizás tampoco sería realmente deseable” (Trilla, 2002, p. 42).

La confluencia de entornos variados y contradictorios es un aspecto muy valioso en la educación de las personas, y la búsqueda de la armonía de todos los agentes educativos es más bien un ideal poco práctico, además de casi imposible, pues las contrariedades son inevitables. No obstante, es en estas contradicciones donde la escuela adquiere todo su significado y razón de ser, pues la función de la escuela es la

de intentar enseñar los valores que se consideren acordados mayoritariamente por la sociedad, independientemente de si son diferentes a los que se aprenden en otros contextos.

Esta función es la que ha llevado al entorno educativo a desarrollar propuestas y modelos basados en la justicia y la igualdad de todos los individuos, suprimiendo, por lo tanto, las discriminaciones referidas a las características individuales. De esta forma surgieron dos modelos educativos que tienen como objetivo suprimir, tanto de la comunidad educativa como de la sociedad, la discriminación realizada en base al género y en base a la diversidad funcional, el modelo de coeducación y el modelo de educación inclusiva, respectivamente.

4.4.1. Coeducación

El término coeducación hace referencia a la educación unificada de dos grupos diferentes (etnia, género, clase social, nacionalidad, etc.). No obstante se ha generalizado el uso de este término para referirse la educación agrupada y coordinada de hombres y mujeres.

A lo largo de la historia del sistema educativo español han tenido lugar tres modelos diferentes en relación al género. El primero es el modelo de escuela segregada, donde tenía lugar una educación diferenciada, tanto física como curricularmente, por sexos; este modelo se basaba en el planteamiento de que cada grupo tiene asignados un conjunto de funciones sociales diferentes, por lo que la educación igualitaria no era funcional.

El segundo modelo es el de la escuela mixta, que en numerosas ocasiones se considera equivalente a coeducación, pero no es así. En este modelo, mayoritario en España, se lleva a cabo una educación conjunta de todo el alumnado, independientemente de su género. Se basa en el principio democrático de igualdad y parte de la creencia de que existe dicha igualdad entre hombres y mujeres.

Por último, el modelo coeducativo, consiste en “una propuesta pedagógica en la que la formación y la educación se imparten en condiciones de igualdad para ambos sexos y en la que no se pone límites a los aprendizajes a recibir por cada uno de ellos” (Instituto

de la Mujer, 2007, p. 5). Este modelo parte del reconocimiento de las diferencias que existen en la sociedad debido al género; incluye, por lo tanto, este aspecto como un aspecto propio de la diversidad y pretende el reconocimiento de aquellos valores y prácticas que han sido subordinadas, ya que tradicionalmente han sido asignadas a las mujeres.

“Este modelo contempla la escuela como un espacio no neutral en el que transmiten valores patriarcales asumidos como tradicionales y que contribuye a aumentar las diferencias entre hombres y mujeres. La escuela coeducativa tiene como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños” (Instituto de la Mujer, 2007, p. 4).

Por lo tanto, coeducación significa, en palabras de Fabra (1996):

“interacción entre los sexos con una finalidad superadora de estereotipos y discriminaciones [...]. La coeducación, en definitiva, es, o debería ser, un comportamiento vigilante y formativo que favorece unas relaciones interpersonales en las que el poder no está ligado al género” (p. 15).

Para que una propuesta sea coeducativa, el Instituto de la Mujer (2007, p.5) propone que ha de partir de los siguientes principios:

- El marco teórico en el que se sustenta está en la tradición de la teoría feminista.
- Se parte de la idea de que el entorno es sexista y no neutro. La escuela forma parte de este entorno y lo reproduce. Luego, no sólo el alumnado, sino también el profesorado, son sujetos de la coeducación, así como el propio modelo -el currículo escolar-.
- Se exige un currículo educativo renovado que incluya educación en valores como: igualdad, tolerancia, dialogo y resolución pacífica de conflictos y se tienen en cuenta otros espacios y agentes de socialización respecto a los que se ha de actuar más allá de la escuela.

- Su objetivo último se orienta hacia una transformación de las relaciones entre hombres y mujeres, en un marco más equitativo superando la jerarquización de género.
- Se invita y potencia a la transgresión de roles estereotipados por parte de las mujeres, pero también de los hombres, para que los roles se crucen y no se cosifiquen por sexo.
- La resolución de los conflictos debe abordarse de forma pacífica y no violenta.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en mayo de 2006, introdujo numerosas referencias a estos principios suponiendo un punto de inflexión. La ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), aprobada en diciembre de 2016, mantiene estas referencias. Es importante destacar que la primera ley mencionada evidenció una gran preocupación por la educación por la ciudadanía, introduciendo nuevos contenidos, relacionados a esta educación, mediante una asignatura específica. Con la LOMCE esta asignatura se suprimió, y los contenidos que en ésta se impartían pasaron a ser considerados de carácter transversal al resto de asignaturas.

4.4.2. Educación inclusiva

La atención educativa a las personas con discapacidad ha ido transformándose a lo largo del tiempo, evolucionando desde la plena exclusión hasta el modelo de educación inclusiva (Parra, 2010).

Las personas con discapacidad en Europa se encontraban excluidas del sistema de enseñanza hasta que, en el siglo XVIII, surgen instituciones especializadas en esta población. La atención que recibían era de tipo asistencial y estaba basada en la segregación. En este contexto, la creación de la escritura de puntos en relieve por parte de Louis Braille en 1829 supone un punto de partida para la atención educativa a las personas con discapacidad.

A finales del siglo XIX surge, como alternativa pedagógica al tratamiento médico de la discapacidad, la pedagogía terapéutica, fundamentada en la influencia de los factores contextuales en el desarrollo de la capacidad.

No obstante, el nacimiento formal de la educación especial se da a comienzos del siglo XX, cuando comienza, en Europa, la obligatoriedad de la enseñanza. En este proceso de expansión de la escolaridad se detectan alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje.

“El surgimiento de la educación especial se asume como un hecho positivo porque significó el reconocimiento de ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad, lo cual generó: profesorado preparado, programas especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos y el propio centro especial” (Parra, 2010, p. 75).

Aun así, el sistema de educación especial recibió críticas debido a que se convirtió en la vía por la que derivar a aquel alumnado que no tenía cabida en el sistema ordinario, incluyendo al alumnado con problemas de comportamiento, perteneciente a colectivos en riesgo de exclusión social, con discapacidades de diversos tipos, etc.

El movimiento de rechazo de estas escuelas siguió aumentando, dando paso a nuevas conceptualizaciones teóricas. En 1959, Bank-Mikkelsen acuñó el término “normalización” para definir la posibilidad de que las personas con discapacidad intelectual (deficientes mentales, según la terminología del momento) pudiesen alcanzar la posibilidad de llevar a cabo una vida lo más normalizada posible.

Sin embargo, el acontecimiento más importante para que tuviese lugar un cambio de paradigma fue el informe Warnock, en 1978. Este informe, elaborado por la Comisión de Educación Británica, redefinió el concepto de “normalización” e introdujo el término “necesidades educativas especiales” para denominar este tipo de demanda educativa:

“Éste, no se enfocó en convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en *normal*, sino a aceptarlo tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades” (Parra, 2010, p. 76).

Se otorgaba, de esta forma, gran importancia a las experiencias de aprendizaje, dejando de depositar toda la responsabilidad del desarrollo de la persona en el trastorno

en sí. A partir de este momento se llevó a cabo, en Europa, un cambio de modelo en la atención educativa al alumnado con discapacidad, priorizando la integración.

En España, esta incorporación se produce mediante el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo y la orden ministerial de 20 de marzo del mismo año sobre la Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar (Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007). “La integración escolar se define como la unificación de la educación ordinaria y la educación especial, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos los servicios educativos necesarios, en razón de sus necesidades individuales” (Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007, p 2).

La puesta en práctica de este modelo evidenció deficiencias, las cuales dieron lugar a la escuela inclusiva (Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007; López, 2009; Parra, 2010).

“La educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (Parra, 2010, p. 77).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, se hace evidente la necesidad de generar herramientas para reducir y eliminar las diversas formas de discriminación existentes en la sociedad, entre ellas, la discriminación a la que se ven sometidas las mujeres con discapacidad.

Se trata de una situación muy arraigada y multidimensional, por lo que se debería de abordar en gran profundidad y desde diversas perspectivas. No obstante, el desarrollo de programas educativos, basados en la coeducación y la educación inclusiva, son un instrumento de gran transformación social.

A continuación se presenta un programa para el alumnado adolescente de un centro de educación especial y sus familias, elaborado a partir de contenidos de Educación Sexual, mediante el cual se pretende desarrollar en el alumnado un conjunto de competencias de autodeterminación responsable en cuanto a su sexualidad.

El programa se encuentra desarrollado íntegramente en el anexo 1 y consta de dos partes, la primera diseñada para ser llevada a cabo con el alumnado adolescente, y la segunda con sus familiares. En él se incluyen las actividades, los contenidos a trabajar, así como los materiales necesarios para su desarrollo.

5.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La sexualidad es la manera que cada persona tiene de expresar y vivenciar el hecho de ser un ser sexuado y su proceso de sexuación, es decir, el proceso mediante el cual las personas vamos adquiriendo nuestra identidad de género (García, 2009).

“La sexualidad humana posee un componente biológico definido genéticamente; la estructura y la disposición de los órganos genitales responden de una forma perfecta a la función reproductora, la fisiología de la sexualidad está destinada al mismo fin. A pesar de todo ello, la sexualidad humana trasciende totalmente su función biológica y cobra un sentido distinto al definirse como la relación más

íntima entre personas, siendo uno de los ámbitos donde la comunicación y la expresión de afectos pueden alcanzar el máximo grado de profundidad” (Torres y Beltrán, 2001, p. 38).

La sexualidad, por lo tanto, es un aspecto esencial de las personas que encierra un conjunto de elementos (conductas, emociones, ideas, sentimientos, etc.) mediados por la cultura y el contexto en el que se vive.

La importancia de abordar este tema reside en que “es una parte integrante de nuestra identidad y marca claramente nuestra forma de interaccionar con los otros, y por ello debe ser una dimensión en la que todos deberíamos educarnos y cultivarnos como otra dimensión más de nuestra persona” (García, 2009, p. 8). Su estigmatización e invisibilización perpetúa prácticas desiguales y violentas. Además, su amplitud es tal, que no trabajarlo repercute en el desarrollo de la autonomía y la independencia de las mujeres con discapacidad.

La educación sexual sería la herramienta para formar a las personas en todos los aspectos que engloban la sexualidad y el hecho sexual humano. Esta educación es considerada por Santamarina (2011) como el elemento principal desde el que prevenir la violencia de género hacia mujeres con discapacidad. A su vez, la falta de esta educación es considerada por Pérez (2014) como uno de los factores de vulnerabilidad de las personas con discapacidad a sufrir cualquier tipo de abuso. El objetivo principal de esta educación, para García (2009) es el de que “cada cual aprenda a conocerse, aceptarse y a vivir y expresar su erótica de modo que se sienta a gusto” (p. 15).

Los programas de educación sexual para personas con discapacidad intelectual están enfocados a (Torres y Beltrán, 2001):

1. Las familias de las personas con discapacidad intelectual: Fisher y cols. (1975), Mimier (1978), Revista Genitif (1982), Lerro, M. (1992), Torres y Beltrán (1994), Shaughnessy y cols. (1996).
2. Las personas que trabajan en los centros en los que se escolariza a alumnado con discapacidad intelectual: Hingsburger (1988), Sumarah, J. y cols. (1988), Birch y cols. (1992), Beltrán y Torres (1995), Haslam R. (1996).

3. Las personas con discapacidad intelectual: Robertson Bhate y Bahte (1991), Lindsay Bellshaw Culross Stainess (1992), Lindsay Michie Stainess Bellshaw (1994), Grand (1994), Me Cabe (1992), Stasinis (1994).

Aunque la educación sexual puede, y debe, llevarse a cabo en cualquier momento de la vida de la persona, es especialmente interesante abordarla en la adolescencia. Esta etapa vital se caracteriza por constituir la etapa de transición entre la infancia y la adultez, suponiendo, por lo tanto, el paso de una etapa de plena dependencia a una etapa de gran autonomía (López, 2005).

En el caso de las personas con discapacidad intelectual, la adolescencia es una etapa igual de complicada, a la que se suma la sobreprotección por parte de las familias.

“Las familias se enfrentan a un doble problema: por un lado, la educación emocional ayudando a su hijo o hija a superar las dificultades que suelen hacerse más patentes en esta etapa en relación a sus iguales sin discapacidad, tratando expresamente el tema de la sexualidad y, por otro lado, deben promover su autonomía como persona capaz de valerse por sí mismo o por sí misma” (Verdugo y Rodríguez, 2011, p. 43).

La familia es el agente educativo encargado de generar comportamientos afectivos y de llevar a cabo, en primer lugar, la educación sexual. Sin embargo, una de las dificultades familiares que nos encontramos con las personas con discapacidad intelectual en la adolescencia es el excesivo infantilismo y la negación de la sexualidad. Es por este motivo por el que la familia ha sido considerada la principal destinataria de muchos de los programas de educación sexual (Torres y Beltrán, 2001 y Verdugo y Rodríguez, 2011).

“Se requiere que ellos mismos (los padres, las familias) hayan sido educados sexualmente y que posean información general sobre este tema, así como sobre los elementos del desarrollo psicosexual, para estar en condiciones de dar una orientación sexual adecuada a sus hijos. Por otra parte, deberán tener y/o desarrollar una serie de actitudes positivas respecto de la necesidad de que sus hijos sean educados sexualmente” (Torres y Beltrán, 2001, p. 48).

5.3. PERSONAS DESTINATARIAS

El programa que se presenta está orientado a adolescentes con discapacidad intelectual moderada-grave, escolarizados en un centro de educación especial, y a sus familias.

La primera parte está destinada al alumnado adolescente con quién se trabaja directamente contenidos relacionados con la educación sexual. La segunda parte, destinada a las familias, está más enfocada a proporcionar información y crear un grupo de confianza donde tratar temas relacionados con la adolescencia y la sexualidad de sus hijos e hijas.

Se trata, por lo tanto, de un programa con dos partes diferenciadas pero complementarias con el fin de conseguir un objetivo común.

5.4 OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El objetivo del programa es el de desarrollar en el alumnado cierta autodeterminación responsable en cuanto a su sexualidad, en función de sus posibilidades, mediante la formación directa y la formación a sus familias como agente educativo principal en este ámbito.

5.5. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Del trabajo con las familias
<p>Generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer una actitud positiva hacia la sexualidad. • Reflexionar sobre la doble discriminación de las mujeres con discapacidad. • Conocer conceptos básicos sobre la sexualidad para poder desarrollar una educación sexual efectiva destinada a sus hijos e hijas con discapacidad intelectual.

<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las estructuras sociales que generan situaciones discriminatorias. • Identificar la múltiple discriminación a la que están sometidas las mujeres con discapacidad. • Conocer las formas que tiene la violencia hacia las identidades no normativas. • Identificar como se produce el proceso de sexuación y la influencia que tiene la sociedad en el mismo. • Concienciar sobre la realidad de la adolescencia en las personas con discapacidad intelectual y sus manifestaciones. • Conocer de forma sencilla conceptos relacionados con la sexualidad. • Identificar aspectos que influyen en la sexualidad de forma negativa generando situaciones discriminatorias y abusivas. • Desarrollar un comportamiento sano y justo que sirva de modelo.

Tabla 1: Objetivos del trabajo con las familias.

Del trabajo con el alumnado
<p>Generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la adquisición estrategias para el desarrollo de conductas adaptativas. • Desarrollar actitudes y comportamientos respetuosos en torno a la sexualidad.
<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender la diferencia entre público-privado y apropiado-inapropiado. • Conocer el esquema corporal. • Comprender las diferencias sexuales entre hombres y mujeres. • Adquirir patrones adecuados para expresar el afecto. • Desarrollar actitudes de respeto hacia las otras personas en cuanto a la sexualidad, concretamente, actitudes en contra del abuso.

Tabla 2: Objetivos del trabajo con el alumnado.

5.6. CONTENIDOS

Del trabajo con las familias
<ul style="list-style-type: none"> • Mujer y discapacidad, doble discriminación; <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceptos: sexo, género, identidad de género, orientación sexual. ○ Patriarcado. ○ Capacitismo. • Sexuación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Proceso de sexuación. ○ Adolescencia. • Sexualidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceptos relacionados. ○ Actitudes. ○ El grupo de iguales. ○ Autoestima y autoconcepto. ○ Percepción de riesgo y vulnerabilidad. • Erótica: <ul style="list-style-type: none"> ○ Los ideales románticos. • Conducta: <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidades de comunicación. ○ Respeto: “no es no”. • Pareja: <ul style="list-style-type: none"> ○ Relaciones de pareja en la adolescencia. ○ Expectativas, mitos y falsas creencias. ○ Habilidades de negociación.

Tabla 3: Contenidos a trabajar con las familias. Fuente: elaboración propia a partir de García 2009 y García 2011.

Del trabajo con el alumnado
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre: público privado, apropiado inapropiado. • Utilización de formas adecuadas en la expresión del afecto: habilidades en la conversación, así como las buenas maneras y valores estables en las relaciones con otros de igual o distinto sexo (no utilización del otro para la propia satisfacción sexual). • Explicación de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres y el papel de cada uno en la sexualidad. • Dar orientaciones y normas claras para evitar el abuso sexual, sobre todo en el caso de las chicas.

Tabla 4: Contenidos a trabajar con el alumnado. Fuente: Centro educativo asistencial Ciudad San Juan de Dios, Alcalá De Guadaíra (Sevilla), 2000.

5.7. METODOLOGÍA

5.7.1. Principios generales

Los principios metodológicos generales que han guiado la elaboración de esta programación y se proponen para su puesta en práctica son:

- **Constructivismo:** Partir del nivel de desarrollo del alumnado, lo que supone indagar sobre sus conocimientos previos y tomar como referente para la enseñanza sus posibilidades reales de razonamiento, de comprensión y sus capacidades demostradas.
- **Individualización:** Graduar y adaptar al ritmo de aprendizaje del alumnado los objetivos, contenidos y metodología, agilizando su ritmo de aprendizaje en los momentos que sea necesario.
- **Globalización:** Plantear contenidos y actividades orientadas a la integración, contextualización y globalización de los conocimientos, aplicables a diversas situaciones y contextos.
- **Socialización:** Tenemos que favorecer la situación social e integradora en el aula para que compartan aprendizajes y establezcan relaciones socioafectivas.
- **Actividad:** Potenciando el trabajo autónomo en la medida de lo posible, teniendo en cuenta que el alumnado aprenderá más haciendo. Además, potenciando el uso de materiales diversos y motivantes.
- **Significatividad:** Partiendo de tareas auténticas y reales que nos aseguren la construcción de aprendizajes significativos, lo que implica seleccionar un contenido, secuenciarlo y mostrarlo de manera significativa y atrayente para el alumnado, para que lo entienda y vaya elaborando su aprendizaje poniendo en relación los nuevos conocimientos con los anteriores, es decir, de manera significativa.

5.7.2. Organización espacial

Para crear un clima de trabajo estimulante y que propicie la participación es necesario tener un espacio bien iluminado y agradable, donde se puedan desarrollar las diversas actividades, sin inconvenientes ni barreras físicas.

Las actividades del alumnado están diseñadas para ser llevadas a cabo en su aula ordinaria. Por el contrario, las familias, al no ser usuarias directas del centro, no suelen tener un espacio propio en el mismo, por lo que se podrían desarrollar en un espacio como la biblioteca.

5.7.3. Organización temporal

El programa está compuesto por ocho sesiones de media hora destinadas al alumnado y siete sesiones de una hora destinadas a las familias.

A tratarse de un tema de especial complejidad, es aconsejable que se lleve a cabo cuando el curso ya esté algo avanzado. De esta forma se habrá podido crear un clima de grupo en el aula del alumnado, y sus familias habrán podido establecer una relación tanto con el centro como entre ellas mismas.

5.7.4. Agrupamientos

Los centros de educación especial tienen ratios muy reducidas, debido a este motivo, junto con la complejidad del tema, el programa está diseñado para ser llevado a cabo en grupos reducidos, tanto de alumnos y alumnas como de familiares.

5.7.5. Desarrollo de las sesiones

Todas las sesiones destinadas a las familias tienen una estructura similar. Primero se realiza una dinámica distendida como toma de contacto con el tema que se va a tratar, a continuación se realiza una exposición teórica sobre el mismo, finalizando la sesión mediante un debate. Es importante que antes de la primera sesión se haga una exposición del proyecto: en qué va a consistir, cómo se va a trabajar y qué se pretende conseguir. En las sucesivas sesiones, es recomendable comenzar con un repaso de las sesiones pasadas.

Personas destinatarias	Contenidos que se trabajan	Actividades
Actividades para las familias	<p>Mujer y discapacidad: doble discriminación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos: sexo, género, identidad de género, orientación sexual. • Patriarcado. • Capacitismo. 	<i>Mujer y discapacidad.</i>
	<p>Sexuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de sexuación • Adolescencia 	<i>Sexuación.</i>
	<p>Sexualidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto. • Desarrollo. • Actitudes. • Autoestima y autoconcepto. • Percepción de riesgo y vulnerabilidad. 	<i>Sexualidad I.</i> <i>Sexualidad II.</i>
	<p>Erótica: Los ideales románticos.</p>	<i>Erótica.</i>
	<p>Conducta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de comunicación. • Respeto: “no es no”. 	<i>Conducta.</i>
	<p>Pareja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de pareja en la adolescencia • Expectativas, mitos y falsas creencias 	<i>Pareja.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades de negociación 	
Actividades para el alumnado	Diferenciación entre: público privado, apropiado inapropiado.	<i>Cada cosa a su tiempo y en su lugar</i>
	Explicación de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres y el papel de cada uno en la sexualidad.	<i>El Cuerpo Humano ¡Cómo he cambiado! Así soy yo</i>
	Utilización de formas adecuadas en la expresión del afecto: habilidades en la conversación, así como las buenas maneras y valores estables en las relaciones con otros de igual o distinto sexo (no utilización del otro para la propia satisfacción sexual).	<i>Me gusta, no me gusta Hola don Pepito, hola don José</i>
	Dar orientaciones y normas claras para evitar el abuso sexual, sobre todo en el caso de las chicas.	<i>Buscamos las diferencias Abuso - afecto</i>

Tabla 5: Relación entre actividades y contenidos en función de los destinatarios.

En las sesiones con el alumnado, a pesar de que cada actividad conlleve una dinámica diferente, también es importante recapitular sobre qué se ha hecho en las sesiones anteriores.

5.8. EVALUACIÓN

La evaluación no ha de tener carácter cuantitativo, sino que ha de informar a las personas que apliquen el programa de las actitudes y posibilidades del alumnado con respecto al tema, así como de la utilidad del mismo.

La propuesta de evaluación del programa, por lo tanto, consta de dos partes, la primera enfocada a evaluar el programa en sí y la segunda elaborada para evaluar el dominio sobre los contenidos por parte del alumnado.

La evaluación del programa se realizaría mediante una lista de cotejo y un breve cuestionario de satisfacción que complementarían las familias (de forma anónima), y una reflexión guiada que llevaría a cabo la persona que lleve a la práctica el programa.

La evaluación del conocimiento de los contenidos por parte del alumnado se realizaría mediante una rúbrica. Dicha rúbrica, como ya se ha señalado, no tiene un carácter cuantitativo, sino que pretende informar a las personas educadoras de cuál es el nivel de dominio sobre los contenidos que se presentan y cuáles son las posibilidades del alumnado con respecto a este tema.

Todas las herramientas de evaluación se encuentran en el anexo 2.

6. CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo se ha pretendido realizar un análisis de la situación de las mujeres y alumnas con discapacidad y las posibilidades que ofrece la educación formal para afrontar las discriminaciones derivadas de la identidad de género y la diversidad funcional. Después del análisis de los sistemas patriarcal y capacitista, sus consecuencias, así como el estudio de llevadas a cabo desde la educación, como son la coeducación y la educación inclusiva, se ha propuesto un programa de intervención educativa como herramienta de prevención de violencia hacia las mujeres con discapacidad intelectual.

Mediante este trabajo se han logrado alcanzar, al menos en parte, los objetivos planteados, al inicio del documento. Mediante la fundamentación teórica se ha conseguido abordar, desde una perspectiva amplia, un análisis de la problemática existente en la sociedad con motivo de los sistemas de poder que regulan el género y la diversidad funcional. De la misma forma, se ha logrado proporcionar una conceptualización de género y discapacidad. Partiendo de este punto, se ha analizado la función de la escuela en estos aspectos, y las modalidades que esta presenta para dar respuesta a las injusticias sociales.

Como se ha mencionado anteriormente, tras la revisión teórica del tema se ha elaborado una propuesta educativa a desarrollar dentro de un centro de educación especial. Esta propuesta no se ha podido llevar a la práctica, pero cuenta con todos las herramientas por sí, en el futuro, un grupo de profesionales desea realizarla, no se encuentren con inconvenientes. El único aspecto a destacar es que el alumnado con discapacidad intelectual presenta una gran variedad de capacidades y formas de trabajo, con lo que, con seguridad, la programación debería ser adaptada a las capacidades que presente el alumnado con quién se pretende llevar a cabo.

Para finalizar, cabe destacar, como ya se ha hecho a lo largo de este trabajo, que la escuela tiene un papel fundamental como agente socializador sobre el que se deposita la responsabilidad educativa de forma explícita. Por lo tanto, deberá promover mediante su actuación aquellos valores que se basan en la justicia y la libertad de todas las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberdi, I. (1999). El significado del género en las ciencias sociales. *Política y Sociedad*, 32, 9-21.
- Arnaiz, P., Guirao, J. M., Garrido, C. (2007). La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE)*, 15(23), 1-38.
- Arnau S. (2003). Una Construcción Social de la Discapacidad: el Movimiento de Vida Independiente. *VIII Jornadas de Fomento de la Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Fórum de Recerca*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79398>.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2011). *Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Brisenden, S. (1986). Independent Living and the Medical Model of Disability. *Disability, Handicap and Society* 1(2), 173-178.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Centro educativo asistencial Ciudad San Juan de Dios, Alcalá De Guadaira (Sevilla) (2000). Desarrollo de la sexualidad en personas con discapacidad psíquica. En Amor, J. R.. *Sexualidad y personas con discapacidad psíquica* (pp. 247-258). Madrid, España: FEAPS.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista De Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.
- Fabra, M. L. (1996). *Ni resignadas ni sumisas, técnicas de grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas*. Barcelona, España: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

- Facio, A. y Fries, L. (1999). Feminismo, género y patriarcado. *Academia: Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 259-294.
- Ferreira, M. A. (2008). La construcción social de la discapacidad: hábitos, estereotipos y exclusión social. *Nómadas: Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas* 17(1), 221-232.
- García, J. (2014). Maltrato en la discapacidad. Atención integral a los niños con dificultades especiales. En Universidad Internacional de Andalucía (Ed.), *Primeras jornadas sobre maltrato a las personas con discapacidad* (pp. 23-29). Sevilla, España: Universidad Internacional de Andalucía.
- García, M. (2009). *Educación sexual y discapacidad: Talleres de educación sexual con personas con discapacidad*. Asturias, España: Consejería de Servicios y Derechos Sociales del Principado de Asturias.
- García, M. (2011). *Programa de educación sexual con familias desde atención primaria*. Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales del Principado de Asturias.
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*. 12, 79-88.
- Hernando, A. (2012). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Madrid, España: Katz.
- Hernando, A. (2015). Identidad relacional y orden patriarcal. En Hernando, A. (Ed.), *Mujeres, hombres, poder. Subjetividades en conflicto*. (pp. 83-124). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Huete, A. (2013). *Pobreza y exclusión social de las mujeres con discapacidad en España*. Madrid, España: Cinca.
- Iglesias, M. (2003). Mujeres y discapacidad, la doble discriminación. *Emakunde, Marzo 2003*, 6-12.

- Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades (2007). *Guía de Coeducación, Documento de Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *El empleo de las personas con discapacidad*. Madrid, España: Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD)*. Madrid, España: Instituto Nacional de Estadística.
- Lagarde, M. (1990). Identidad femenina. *Revista de Coordinación de Estudios de posgrado. La mujer en la investigación y el posgrado*. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/2004.pdf>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.
- López, A. (2005). Consideraciones conceptuales. En López, A. (Ed.), *Adolescentes y sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay*. (pp. 21-40). Montevideo, Uruguay: Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y Género. Facultad de Psicología. Universidad de la República.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 15(1), 1-20.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy S., Buntix, W.H.E., Coulter, DÍ., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th ed.). Washington DC., United States: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (2002). Madrid, España: Alianza Editorial].
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

- Organización Mundial de la Salud (2014). *Documentos básicos, 48º ed. Constitución y Estatutos*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- Palacios, A. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Galicia, España: Ediciones Diversitas.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Colección CERMI, 36*. Madrid, España: CINCA.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES), 8*, 73-84.
- Peláez, A. y Villarino, P. (2016). *Informe sobre violencia de género hacia las mujeres con discapacidad a partir de la macroencuesta 2015*. Madrid, España: Cinca.
- Pérez, M. (2014). Evitar la invisibilización de los abusos en las personas con Discapacidad Intelectual. En Universidad Internacional de Andalucía (Ed.), *Primeras jornadas sobre maltrato a las personas con discapacidad* (pp. 241-244). Sevilla, España: Universidad Internacional de Andalucía.
- San Miguel, M (2015). Efectos en las subjetividades contemporáneas de la desigualdad y de las relaciones de poder entre los modelos de masculinidad y feminidad. En Hernando, A. (Ed.), *Mujeres, hombres, poder. Subjetividades en conflicto*. (pp. 151-174). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Santamarina, C. (2011). *Violencia de género hacia las mujeres con discapacidad. Un acercamiento desde diversas perspectivas profesionales*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Subirats, M. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona, España: Aresta Mujeres.
- Thorpe, C. y Yuill, C. (2016). *El libro de la sociología*. Madrid: Akal.
- Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad, 47(1)*, 67-83.

- Torres, I. A. y Beltrán, F. J. (2001). *Programa de educación sexual para personas con discapacidad mental*. Veracruz, México: Instituto de Investigaciones Psicológicas Universidad Veracruzana.
- Trilla, J. (2002). La respuesta del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando. *Aula de Innovación Educativa*, 112, 39-43.
- Verdugo, M. Á. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(205), 5–19.
- Verdugo, M. Á. y Rodríguez, A. (2011). *Guía de intervención y apoyo a las familias de personas con discapacidad*. Sevilla, España: Junta de Andalucía, Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social, Dirección General de Personas con Discapacidad.
- Yubero, S. (2003). Socialización y aprendizaje social. En Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. y Zubieta, E. (Coords.). *Psicología Social, cultura y educación*. (pp. 819-844). Madrid, España: Pearson.

ANEXOS

Anexo 1 – Propuesta de programa de intervención

Anexo 2 – Instrumentos de evaluación

ANEXO 1

Propuesta de programa de intervención

*Propuesta de programa de educación sexual
con adolescentes con discapacidad intelectual
moderada - grave y sus familias*

Trabajo de Fin de Grado en Educación
Primaria, Mención en Educación Especial

Universidad de Valladolid

Curso 2016 - 2017

Contenido

Introducción	2
Actividades para el alumnado	4
Actividad 1.....	5
Actividad 2.....	6
Actividad 3.....	7
Actividad 4.....	8
Actividad 5.....	9
Actividad 6.....	10
Actividad 7.....	11
Actividad 8.....	12
Actividades para las familias	13
Sesión 1	14
Sesión 2	15
Sesión 3	16
Sesión 4	17
Sesión 5	18
Sesión 6	19
Sesión 7	20
Anexos.....	21

Introducción

Las mujeres con discapacidad deben hacer frente a una múltiple discriminación, fruto de la intersección de las discriminaciones a las que se ven expuestas por ser mujeres, por un lado, y por tener discapacidad, por otro. Dicha discriminación repercute en numerosos ámbitos de la vida personal, como la educación, la salud, la economía, etc. Cuando esta discriminación alcanza su máxima expresión da lugar a diversas formas de maltrato hacia estas personas.

La presente propuesta educativa está enmarcada en el Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria, mención de Educación Especial, y pretende ser una aportación al trabajo que se debe realizar, a nivel educativo y social, para terminar con dicha discriminación.

Se propone un programa de Educación Sexual para alumnado con discapacidad intelectual y sus familias. El objetivo es el de desarrollar en el alumnado cierta autodeterminación responsable en cuanto a su sexualidad. La sexualidad es una parte esencial de nuestra identidad, que, trascendiendo de su nivel biológico, abarca un conjunto de elementos (conductas, emociones, ideas, sentimientos, etc.) mediados por la cultura. Educar en sexualidad es una forma de dar herramientas al estudiantado para que alcance un pleno desarrollo personal, así como que desarrolle una forma apropiada y respetuosa de interaccionar con las personas. Por este motivo es por el que la Educación Sexual está considerada la piedra angular sobre la que trabajar a la hora de crear programas educativos que tengan como objetivo la prevención de violencia de género hacia mujeres con discapacidad.

Actividades para el alumnado

Actividad 1

Título	Cada cosa a su tiempo y en su lugar.
Objetivo	Comprender la diferencia entre público-privado y apropiado-inapropiado.
Contenido a trabajar	Diferenciación entre: público privado, apropiado inapropiado.
Desarrollo de la actividad	<p>Se presentará al alumnado un conjunto de tarjetas en las que se representan situaciones cotidianas por medio de imágenes reales, acompañadas de una descripción de la acción mediante palabras y pictogramas. Se comentarán dichas situaciones y se clasificarán en función de si transcurren en un espacio público o privado.</p> <p>Posteriormente, se presentará al alumnado un conjunto de fichas similares que representan acciones. Se pedirá al alumnado que una las acciones con las situaciones donde es apropiado que se lleven a cabo.</p>
Anotaciones	Al alumnado de menos capacidad se le presentará las imágenes más sencillas y directas (estar en mi habitación – dormir). En cambio, con el alumnado con más capacidad se podrá abrir un debate sobre que hay acciones que son apropiadas en muchos espacios, pero para ello hay que saber cómo y cuándo llevarla a cabo (besar a alguien).
Temporalización	30 minutos.
Recursos	Fichas de las situaciones y acciones - anexo 1.1.
Fuente	Elaboración propia.

Actividad 2

Título	El Cuerpo Humano.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Conocer el esquema corporal.• Comprender las diferencias sexuales entre hombres y mujeres.
Contenido a trabajar	Explicación de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres y el papel de cada uno en la sexualidad.
Desarrollo de la actividad	Se repartirá una ficha al alumnado donde se representa dos cuerpos, uno de hombre y otro de una mujer, ambos cissexuales. De forma paralela a los cuerpos se encuentran los nombres de las partes del cuerpo, o sus representaciones en pictogramas, los cuales tendrán que unir mediante flechas a la parte de la representación del cuerpo que corresponda.
Anotaciones	----
Temporalización	30 minutos.
Recursos	Ficha con los cuerpos de hombre y mujer cissexuales, y los nombres, y/o las representaciones pictográficas, de las partes del cuerpo para unir con flechas – anexo 1.2.
Fuente	Adaptación de García, M. (2009). <i>Educación sexual y discapacidad: Talleres de educación sexual con personas con discapacidad</i> . Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales del Principado de Asturias.

Actividad 3

Título	¡Cómo he cambiado!
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Conocer el esquema corporal.• Comprender las diferencias sexuales entre hombres y mujeres.
Contenido a trabajar	Explicación de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres y el papel de cada uno en la sexualidad.
Desarrollo de la actividad	Se pedirá al alumnado que traiga una foto de cuando tenía 6-7 años. En la clase, cada alumno/a, con ayuda de un espejo, nombrará aquellas partes del cuerpo de las que es consciente del cambio, y se guiará para que reflexione igualmente sobre las que no se nombren.
Anotaciones	Esta actividad está enfocada para el alumnado con menor discapacidad, que tenga un sistema de comunicación efectivo.
Temporalización	30 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Fotografías del alumnado de cuando tenían entre 6 y 7 años.• Espejo.
Fuente	Adaptación de García, M. (2009). <i>Educación sexual y discapacidad: Talleres de educación sexual con personas con discapacidad</i> . Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales del Principado de Asturias.

Actividad 4

Título	Así soy yo.
Objetivos	Conocer el esquema corporal.
Contenido a trabajar	Explicación de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres y el papel de cada uno en la sexualidad.
Desarrollo de la actividad	Se realizará un dibujo guiado. Se le nombrarán partes del cuerpo que tiene que ir dibujando, pero previamente a dibujar, tiene que señalarse la parte nombrada para tomar conciencia de qué se está hablando.
Anotaciones	Esta actividad pretende ser una alternativa a la actividad anterior, por lo tanto, enfocada al alumnado con más discapacidad.
Temporalización	30 minutos.
Recursos	Folios, lápiz, colores, etc.
Fuente	Elaboración propia.

Actividad 5

Título	Me gusta, no me gusta.
Objetivo	Adquirir patrones adecuados para expresar el afecto.
Contenido a trabajar	Utilización de formas adecuadas en la expresión del afecto: habilidades en la conversación, así como las buenas maneras y valores estables en las relaciones con otros de igual o distinto sexo (no utilización del otro para la propia satisfacción sexual).
Desarrollo de la actividad	Se presentará al alumnado una ficha donde vienen relatadas diferentes situaciones, mediante palabras y pictogramas, que pueden generar en ellos agrado o desagrado. Se irán comentando y etiquetando con “me gusta – no me gusta”.
Anotaciones	Esta actividad, aunque no esté directamente relacionada con los contenidos, es una actividad introductoria para trabajar el contenido expuesto posteriormente.
Temporalización	30 minutos.
Recursos	Ficha de las situaciones – anexo 1.3.
Fuente	Elaboración propia.

Actividad 6

Título	Hola don Pepito, hola don José.
Objetivo	Adquirir patrones adecuados para expresar el afecto.
Contenido a trabajar	Utilización de formas adecuadas en la expresión del afecto: habilidades en la conversación, así como las buenas maneras y valores estables en las relaciones con otros de igual o distinto sexo (no utilización del otro para la propia satisfacción sexual).
Desarrollo de la actividad	<p>Se presentará al alumnado un conjunto imágenes en las que se representan personajes cotidianos (mamá, papá, vecino/a, persona desconocida, etc.). Posteriormente, se dará al alumnado una serie de formas de saludar, que tiene que relacionar con el personaje más apropiado. Se abrirá el debate-reflexión sobre las diferentes formas de tratar a las personas en función de cómo las conozcamos.</p> <p>Posteriormente, se recuperará las situaciones de la actividad 5 que nos transmitían alegría para reflexionar sobre cómo compartimos esta alegría con otras personas. Incluiremos una serie de formas de expresar alegría hacia otras personas, y nuevamente tendrán que asociarlas con el personaje más apropiado.</p>
Anotaciones	----
Temporalización	30 minutos.
Recursos	Ficha de los personajes, los saludos y las formas de mostrar afecto. – anexo 1.4.
Fuente	Elaboración propia.

Actividad 7

Título	Buscamos las diferencias.
Objetivos	Desarrollar actitudes de respeto hacia las otras personas en cuanto a la sexualidad, concretamente, actitudes en contra del abuso.
Contenido a trabajar	Dar orientaciones y normas claras para evitar el abuso sexual.
Desarrollo de la actividad	Se presentará al alumnado, mediante proyección a ser posible, una serie de imágenes emparejadas, donde se perciban formas abusivas frente a formas respetuosas de mostrar afecto. Se muestra primero la abusiva, se comenta, y posteriormente se muestra la forma respetuosa, con la que se hará una comparación entre ambas.
Anotaciones	----
Temporalización	30 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Ficha con imágenes para proyectar – anexo 1.5.• Ordenador y proyector.
Fuente	Elaboración propia.

Actividad 8

Título	Abuso-afecto.
Objetivos	Desarrollar actitudes de respeto hacia las otras personas en cuanto a la sexualidad, concretamente, actitudes en contra del abuso.
Contenido a trabajar	Dar orientaciones y normas claras para evitar el abuso sexual.
Desarrollo de la actividad	<p>Se dará una definición muy sencilla de abuso (cuando alguien me hace algo que yo no quiero), obviando el término para no complicar la actividad. A partir de esta definición se irá exponiendo conductas abusivas o respetuosas que el alumnado tiene que definir, simplificando, como “buenas” o “malas”.</p> <p>Una vez definida la conducta se reflexionará sobre cómo reaccionar al respecto: con una muestra de cariño, de agradecimiento, o bien, rechazando verbalmente, yéndonos, pidiendo ayuda, etc.</p>
Anotaciones	---
Temporalización	30 minutos.
Recursos	Ficha con las frases con las que guiar la sesión – anexo 1.6.
Fuente	Adaptación de García, M. (2009). <i>Educación sexual y discapacidad: Talleres de educación sexual con personas con discapacidad</i> . Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales del Principado de Asturias.

Actividades para las familias

Sesión 1

Título	Mujer y discapacidad.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Analizar las estructuras sociales que generan situaciones discriminatorias.• Identificar la múltiple discriminación a la que están sometidas las mujeres con discapacidad.• Conocer las formas que tiene la violencia hacia las identidades no normativas.
Contenido a trabajar	<ul style="list-style-type: none">• Mujer y discapacidad: doble discriminación<ul style="list-style-type: none">○ Conceptos: sexo, género, identidad de género, orientación sexual○ Patriarcado○ Capacitismo
Desarrollo de la actividad	<p>Se empezará la sesión leyendo un texto de Iglesias (2003) llamado <i>mujer y discapacidad, la doble discriminación</i>.</p> <p>Una vez se haya realizado esta toma de contacto, se realizará una exposición teórica breve profundizando en el tema y se finalizará la sesión con un debate.</p>
Temporalización	60 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Texto de Iglesias, M. (2003). Mujeres y discapacidad, la doble discriminación. Emakunde, Marzo 2003, 6-12. – anexo 1.7.• Documentación para guiar la exposición teórica – anexo 1.8.
Fuente	Elaboración propia.

Sesión 2

Título	Sexuación.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar como se produce el proceso de sexuación y la influencia que tiene la sociedad en el mismo. • Concienciar sobre la realidad de la adolescencia en las personas con discapacidad intelectual y sus manifestaciones.
Contenido a trabajar	<ul style="list-style-type: none"> • Sexuación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Proceso de sexuación. ○ Adolescencia.
Desarrollo de la actividad	<p>Para introducir el tema se repartirá a las personas participantes una ficha que contiene dos siluetas humanas. A partir de estas siluetas deberán reflejar las características tanto físicas como psicológicas que se atribuye a un adolescente chico y una adolescente chica.</p> <p>Una vez realizada esta introducción se corregirán los dibujos hechos mediante una puesta en común donde la persona que guía la actividad incluirá aquellos aspectos que no se hayan reflejado y sean importantes.</p> <p>Después de esta toma de contacto con la adolescencia se pasará a una exposición teórica, seguida de debate, sobre el proceso de sexuación en general y la adolescencia en personas con discapacidad intelectual.</p>
Temporalización	60 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha con dos siluetas humanas - anexo 1.9. • Documentación para guiar la exposición teórica – anexo 1.10.
Fuente	Elaboración propia.

Sesión 3

Título	Sexualidad I.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Conocer de forma sencilla conceptos relacionados con la sexualidad.
Contenido a trabajar	<ul style="list-style-type: none">• Sexualidad:<ul style="list-style-type: none">○ Conceptos relacionados.○ Actitudes.○ El grupo de iguales.
Desarrollo de la actividad	<p>Para introducir el tema se hará dinámica, basada en el juego de mesa <i>Tabú</i>. Una persona saldrá delante del resto y cogerá una ficha donde vendrá escrita una palabra relacionada con la sexualidad. Esta persona deberá definir el término para que el resto del grupo adivine la palabra. La persona que guíe la actividad deberá ampliar o corregir la definición una vez se haya acertado el término.</p> <p>Posteriormente se pasará a exponer de forma teórica otros temas que tienen que ver con la sexualidad, como son las actitudes y el grupo de iguales. Finalizando la sesión con un debate.</p>
Temporalización	60 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Ficha con las tarjetas para el juego introductorio - anexo 1.11.• Documentación para guiar la exposición teórica – anexo 1.12.
Fuente	Elaboración propia.

Sesión 4

Título	Sexualidad II.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer de forma sencilla conceptos relacionados con la sexualidad. • Identificar aspectos que influyen en la sexualidad de forma negativa generando situaciones discriminatorias y abusivas.
Contenido a trabajar	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoestima y autoconcepto. ○ Percepción de riesgo y vulnerabilidad.
Desarrollo de la actividad	<p>Para comenzar la sesión se realizará la dinámica de grupo para fomentar la autoestima <i>El abanico</i>. Esta dinámica consiste en que cada participante realice un abanico con un folio, en la primera solapa cada persona pone su nombre. Los abanicos van pasando por todos los participantes, personas que guían la actividad incluidas, y en ellos se tienen que ir escribiendo aspectos positivos de la persona a la que pertenezca el abanico.</p> <p>Una vez realizada esta dinámica introductoria se pasará a exponer de forma teórica los contenidos relacionados con la autoestima y autoconcepto y la percepción de riesgo y vulnerabilidad.</p>
Temporalización	60 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación para guiar la exposición teórica – anexo 1.12. • Recursos materiales: Bolígrafos y folios.
Fuente	Elaboración propia.

Sesión 5

Título	Erótica.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos que influyen en la sexualidad de forma negativa generando situaciones discriminatorias y abusivas. • Desarrollar un comportamiento sano y justo que sirva de modelo.
Contenido a trabajar	<ul style="list-style-type: none"> • Erótica: <ul style="list-style-type: none"> ○ Los ideales románticos.
Desarrollo de la actividad	<p>Se entregará un documento donde vienen recogidos los diferentes mitos que componen el ideal de amor romántico, los cuales se explicarán.</p> <p>A continuación, se visionará una serie de escenas de películas del cine comercial y se acompañará este visionado con una ficha donde vienen nuevamente recogidos los diferentes mitos en la cual se irán señalando según aparezcan.</p> <p>A partir de esta toma de contacto se llevará a cabo una exposición teórica donde se profundizará más sobre el tema.</p>
Temporalización	60 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Documento con los mitos del amor romántico - anexo 1.14. • Ficha con las escenas e ítems – anexo 1.15. • Documentación para guiar la exposición teórica – anexo 1.16. • Recursos materiales: Ordenador, proyector y bolígrafos.
Fuente	Elaboración propia.

Sesión 6

Título	Conducta.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos que influyen en la sexualidad de forma negativa generando situaciones discriminatorias y abusivas. • Desarrollar un comportamiento sano y justo que sirva de modelo.
Contenido a trabajar	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta: <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidades de comunicación. ○ Respeto: “no es no”.
Desarrollo de la actividad	<p>Se comenzará la sesión con una introducción a la <i>Comunicación no Violenta (C.N.V)</i> de Marshall B.Rosenberg. Esta introducción se hará en formato taller siguiendo las pautas recogidas por el grupo de prácticas en C.N.V <i>Jirafas Callejeras</i>.</p> <p>Partiendo de los principios propuestos por la Comunicación No Violenta se debatirá sobre la importancia de la comunicación y del valor del “no”.</p>
Temporalización	60 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Fanzine elaborado por el grupo de Comunicación No Violenta Jirafas Callejeras – Anexo 1.17. • Documentación para guiar el debate – anexo 1.18.
Fuente	Elaboración propia.

Sesión 7



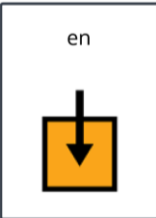

Título	Pareja.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Conocer de forma sencilla conceptos relacionados con la sexualidad.
Contenido a trabajar	<ul style="list-style-type: none">• Pareja:<ul style="list-style-type: none">○ Relaciones de pareja en la adolescencia.○ Expectativas, mitos y falsas creencias.○ Habilidades de negociación.
Desarrollo de la actividad	Se realizará una exposición teórica sobre el tema, y después se dará paso a un debate al respecto.
Temporalización	60 minutos.
Recursos	Documentación para guiar la exposición teórica – anexo 1.19.
Fuente	-

Anexos

Anexo 1.1.

- Cada cosa a su tiempo y en su lugar -

Situaciones

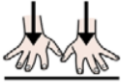
Viajar en autobús				
viajar	en	autobús		
				

Jugar en el recreo				
jugar	en	el	recreo	
		el		

Comer en familia				
comer	en	familia		
				

Estar en clase

estar



en



clase



Trabajar en clase

trabajar



en



clase



Comprar en el supermercado

comprar



en



el

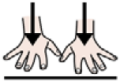


supermercado



Estar con los amigos

Estar



con



los

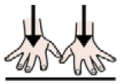


amigos



Estar en mi habitación

Estar



en



mi

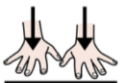


habitación



Estar en el salón

Estar



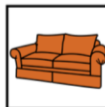
en



el



salón



Andar por la calle

andar



por



la



calle



Ayudar en casa

Ayudar



en

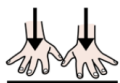


casa



Estar con la familia

estar



con



la



familia



Acciones

<p>Comer</p>	
<p>comer</p> 	

<p>Bailar</p>	
<p>bailar</p> 	

<p>Gritar</p>	
<p>gritar</p> 	

Dormir

Dormir



Correr

correr



Jugar

jugar



Besar

besar



Abrazar

abrazar



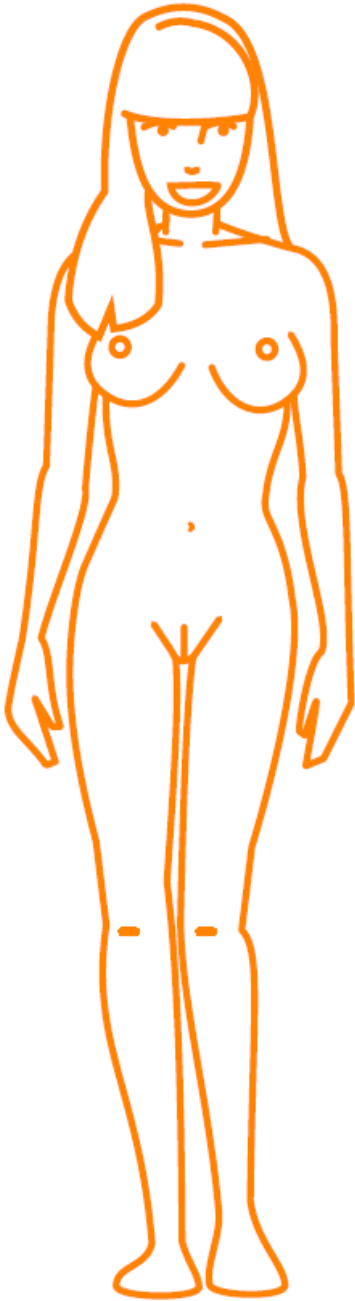
Tocar a alguien

tocar



Anexo 1.2.

- El Cuerpo Humano -



Pies

Ojos

Orejas

Nariz

Cabeza

Pechos

Vulva

Manos

Pene

Boca

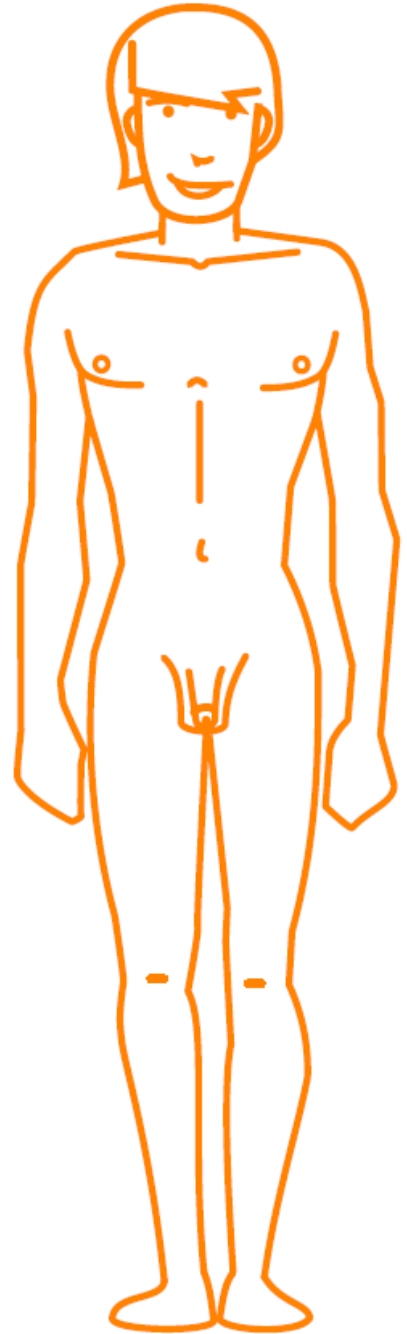
Piernas

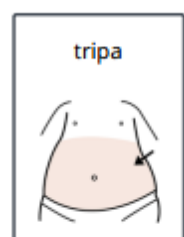
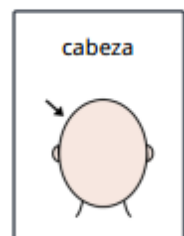
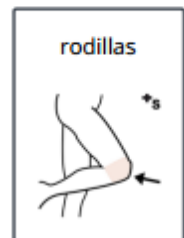
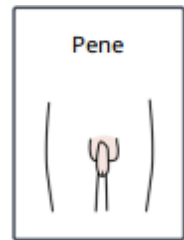
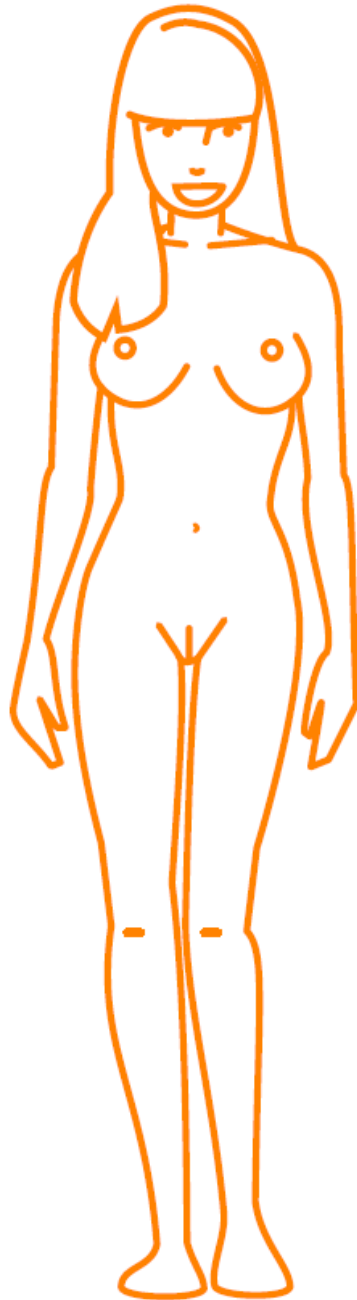
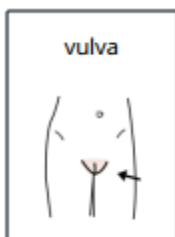
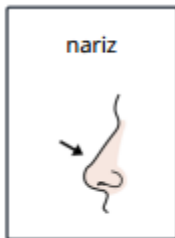
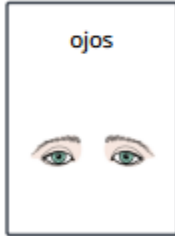
Brazos

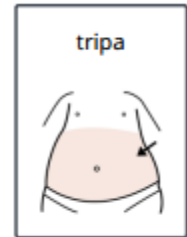
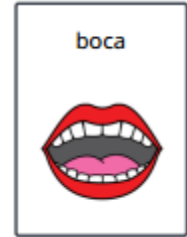
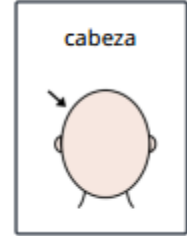
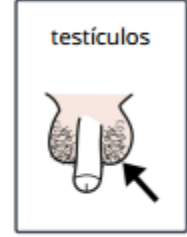
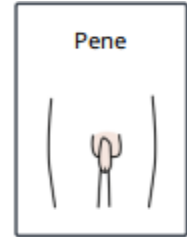
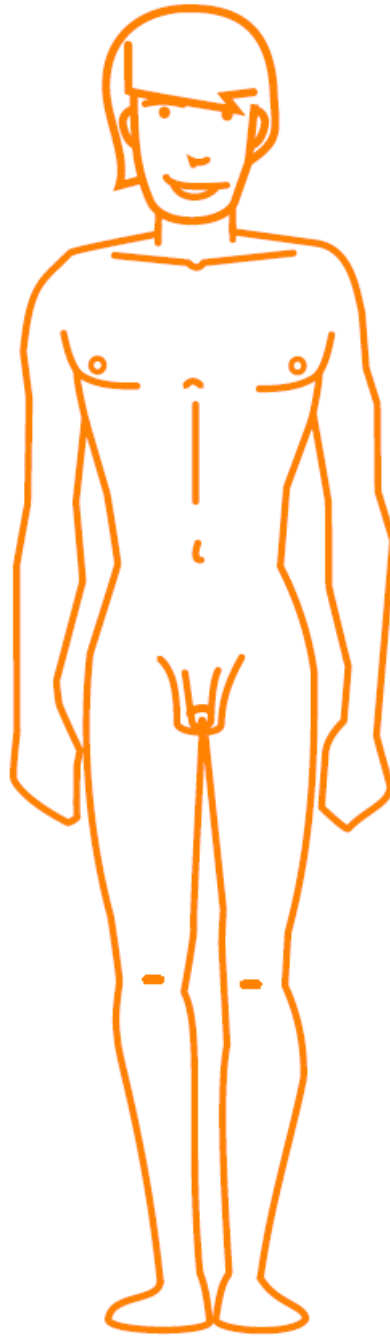
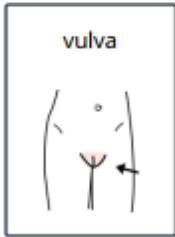
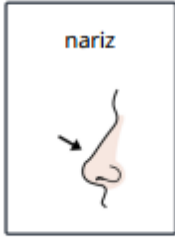
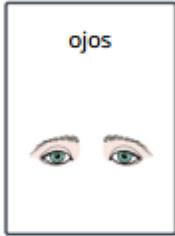
Rodillas

Tripa

Testículos







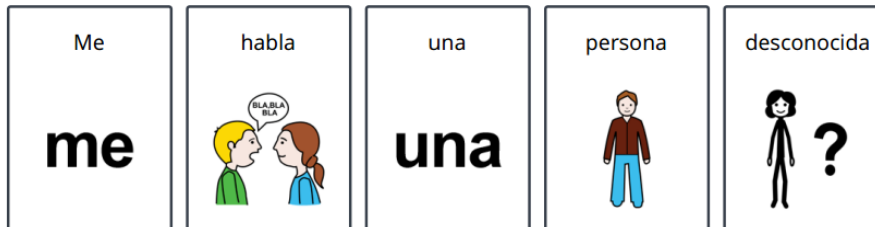
Anexo 1.3.

- Me gusta, no me gusta -

Una persona que quiero me da cariño



Me habla una persona desconocida



Me dicen cosas bonitas



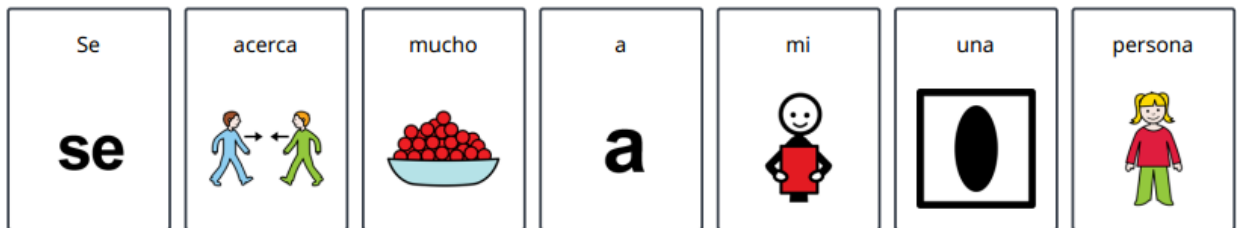
Me riñen



Me hago daño



Se acerca mucho a mí una persona



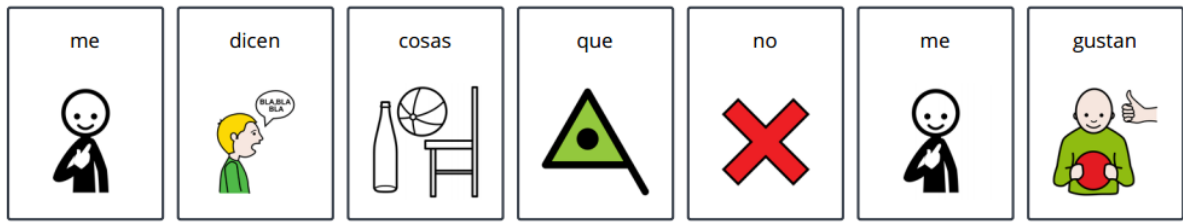
Digo cosas bonitas que gustan a la gente



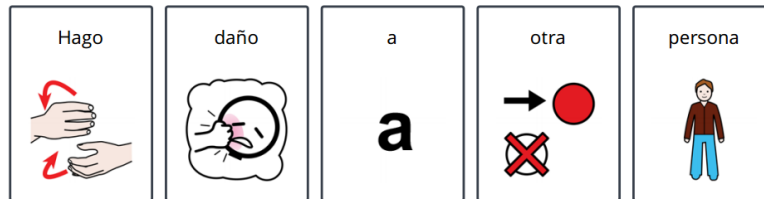
No sentirme bien



Me dicen cosas que no me gustan



Hago daño a otra persona



Anexo 1.4.

- Hola don Pepito, hola don José -

Personajes

Mamá



Papá



Hermano



Hermana



Abuela



Abuelo



Tío



Tía



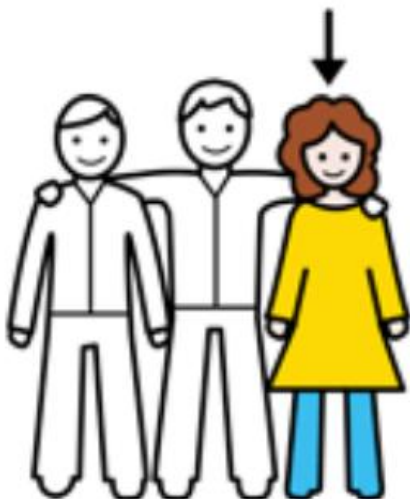
Prima



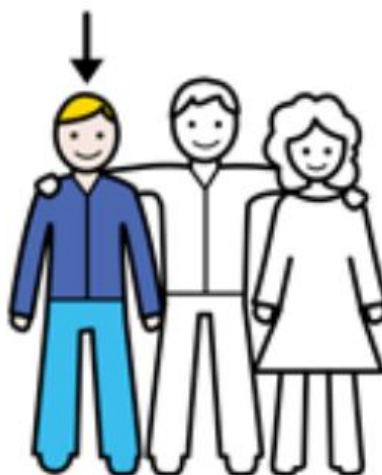
Primo



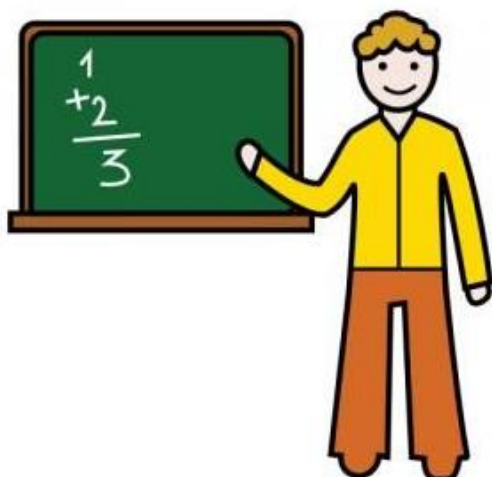
Amiga



Amigo



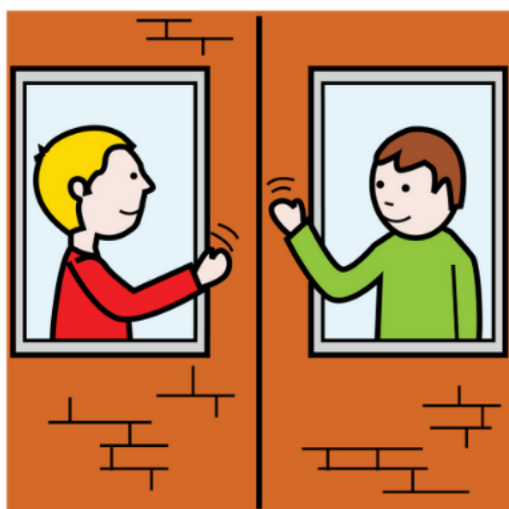
Profesor



Profesora



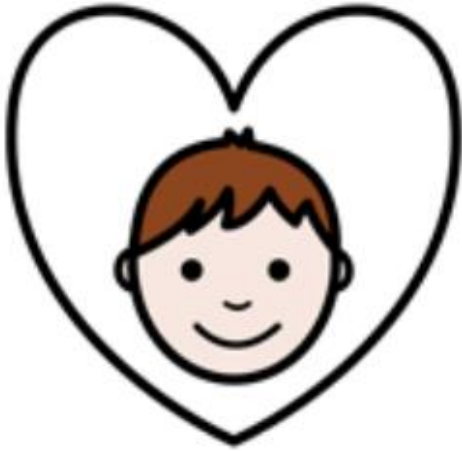
Vecina/o



Médica/o



Pareja (novio)



Pareja (novia)



Desconocido



Desconocida



Saludos

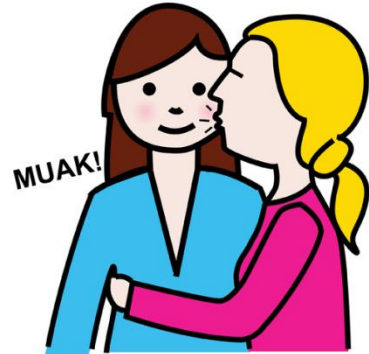
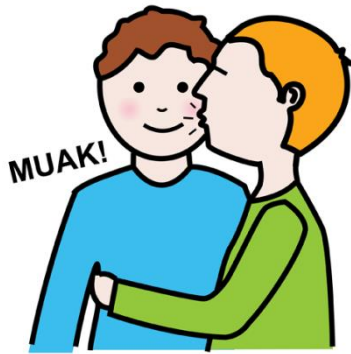
Abrazo



Apretón de manos



Beso en la mejilla



Beso en los labios



Con la mano y/o hablando



Formas de mostrar afecto

Beso en la mejilla



Beso en los labios



Abrazo



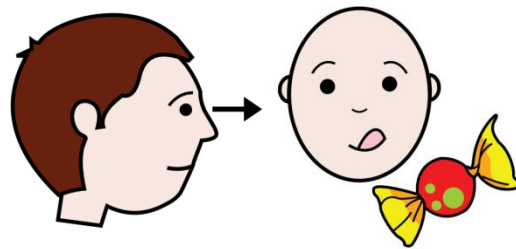
Caricia



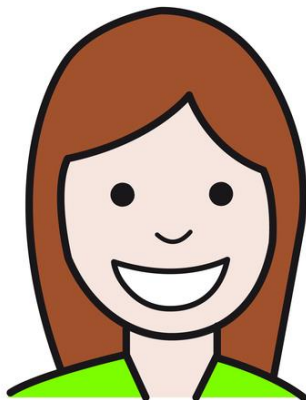
Dar un regalo



Una mirada dulce



Sonreír



Palabras bonitas



Anexo 1.5.

- Buscamos las diferencias -



Vs.



Vs.



Vs.





Vs.



Vs.



Anexo 1.6.

- Abuso-afecto -

Definición de abuso que dar: cuando alguien me hace algo que yo no quiero.

Reacciones que pueden tener ante las frases:

Si la conducta es respetuosa	Si la conducta es abusiva
<ul style="list-style-type: none">• Una muestra de cariño• Una frase de agradecimiento• Asintiendo	<ul style="list-style-type: none">• Rechazo verbal• Yéndonos• Pidiendo ayuda

Frases con las que guiar la sesión:

- Me habla una persona desconocida de malas maneras sin ningún motivo.
- Me dicen cosas bonitas con respeto.
- Se acerca mucho a mí una persona, invadiendo mi espacio.
- Me dicen cosas que no me gustan.
- Me tocan sin que yo quiera que lo hagan.

Anexo 1.7.

- Mujer y discapacidad -

Fuente: Iglesias, M. (2003). Mujeres y discapacidad, la doble discriminación. Emakunde, Marzo 2003, 6-12. Disponible en:

http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/sen_revista/es_emakunde/adjuntos/revista.emakunde.50.pdf



Txostena: emakume ezinduak

MUJERES Y DISCAPADIDAD, LA DOBLE DISCRIMINACION

Texto: Marita Iglesias Padrón
Fotos: Xouse Simal. Archivo Gureak.
Laura 10m.

Emakume ezinduak edota diskriminazio bikoitzaren ezaugarriak aztertzeraz dator artikulo honetan, gai hauetan ikerketa ugari bultzatu dituen Marita Iglesias aditua, Europako zenbait erakundeetatako kide dena. Ondorengo orrialdeetan aztertuko den diskurtsoa erabat berria da, duela oso gutxi -sei bat urte- hasi baitzen lantzen generoaren ikuspuntua atal honetan. Aurten Europako Ezinduen urtea izanik Marita Iglesiasek baxterkeria bikoitzaren aztertzen ditu: pobrezian erortzeko arrisku handiagoa, familia osatzeko aukera gutxiago, autoestima falta handiagoa, bortxakeriak jasateko aukera gehiago, gizarteratzeko, lana lortzeko oztopo gehiago...





Existe un grupo de mujeres que tienen algún tipo de deficiencia y que por ello se las ubica dentro del concepto de "discapacidad". Este hecho que puede ser un recurso fácil desde el punto de vista médico y social, ya que ayuda a clasificar a las personas en su departamento correcto, ha sido completamente pernicioso para esas mismas mujeres. La discapacidad ha inundado nuestra vidas desde que hemos sido reconocidas como tales en detrimento de nuestra identidad de género.

Hace no mucho más de 5 o 6 años que se comenzó a hablar de la situación de las mujeres con discapacidad y, al mismo tiempo que íbamos teniendo conocimiento de su existencia, se iba también formando un discurso paralelo que lo explicaba en el que términos como "doble discriminación", "esterilización", "violencia" "sin identidad", etc. aparecían asociados a este grupo de personas. ¿Cómo se explica que esa identidad femenina de la discapacidad se hubiera desconocido e ignorado hasta ahora?

Las personas con discapacidad, sus organizaciones, han estado centrando sus exiguas fuerzas en el debate entre los dos modelos que la sociedad ha creado para intentar explicarnos y dar un sentido social y existencial a nuestras vidas: el modelo médico que considera que el problema soy yo: mi limitación no me permite participar en la sociedad por lo que tengo que aprender las habilidades necesarias que me permitan disfrutar de lo que fue concebido para "capaces"; y el modelo social que considera que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos de participación en la sociedad que los demás. En este caso, el problema recae sobre la sociedad al ser la culpable de que la persona con discapacidad no pueda participar plenamente.

Tanto el modelo médico que imaginaba al individuo con discapacidad como un enfermo al que hay que tratar y el modelo social que pone a la sociedad como algo imperfecto que no sabe asumir ni integrar la diferencia, ambos acabaron por generar una concepción de las personas con discapacidad como un grupo homogéneo, cuanto más cerrado mejor, cuan-

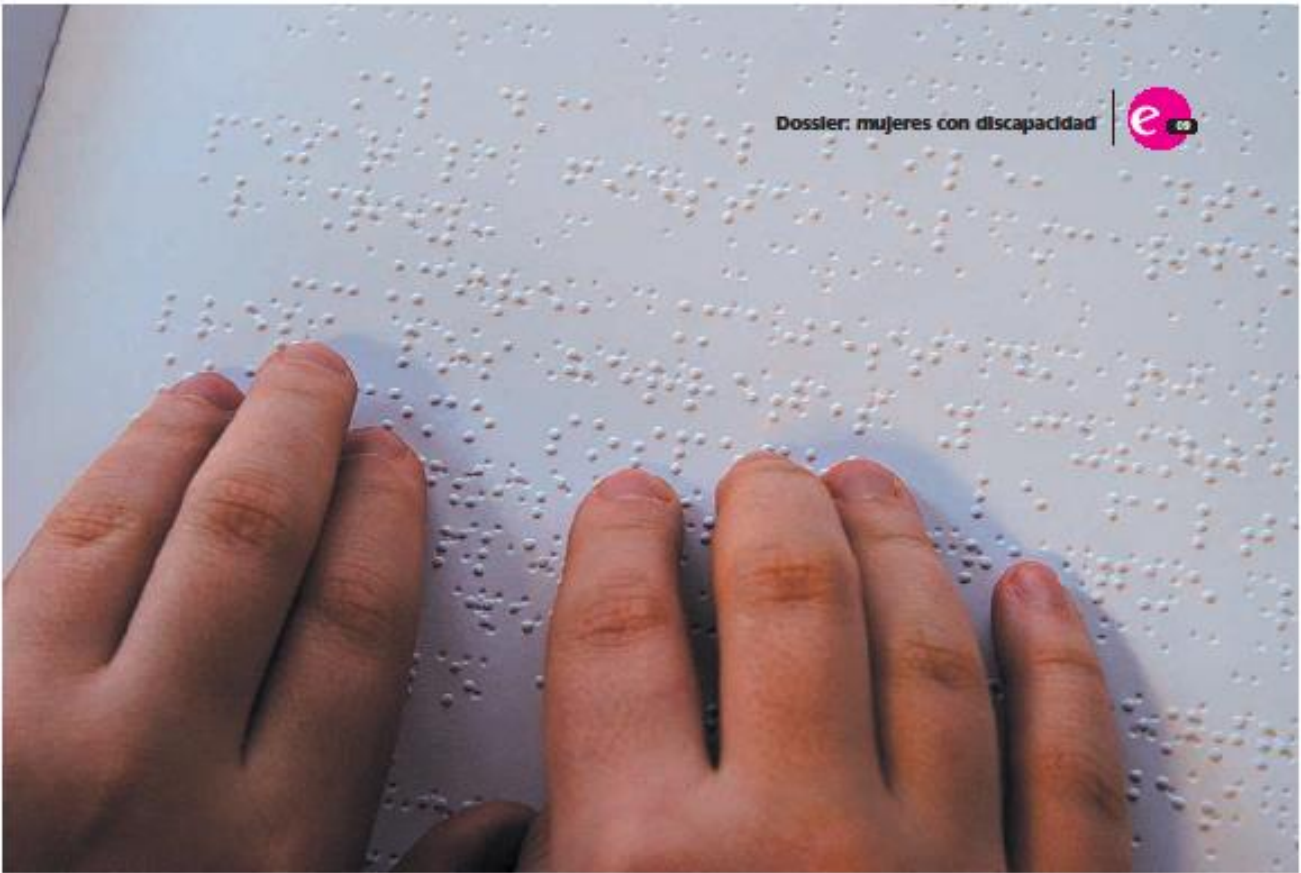
Katagarria kan da emakumea "ezintasunaren" kontzeptuarekin lotzea, ezintasunak berak jan egiten baigaitu eta emakume izateaz ahaztu egiten baigara.



to más definido, mejor, porque se entendía, se entiende todavía, que así sería más fácil encajar la pieza que faltaba en el gran puzzle. De esta manera, el individuo se diluye en aras de un concepto mayor, los sexos y el género desaparecen porque todo lo centra la discapacidad, que parece ser mayor problema.

Sin embargo, son hombres y mujeres los que forman este grupo y parejo al crecimiento de la conciencia social, el reconocimiento de los derechos humanos, el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación en base al sexo, surgen los primeros conflictos: las mujeres empiezan a tomar conciencia de su existencia y a reconocerse como tales. Aparecen los primeros estudios, muy puntuales, que buscan definir, explicar y también divulgar una situación. Se empieza a saber entonces que las mujeres con discapacidad tienen...

- Más probabilidad de ser pobres, desempleadas, analfabetas o sin cualificación profesional.
- Menos y menor acceso a servicios adecuados comparado con los hombres con discapacidad.
- Menos oportunidades de tener pareja o formar una familia.
- Más baja autoestima al no responder a los roles tradicionales de mujer.
- Tres veces más riesgo de padecer abuso psicológico.



co, físico y sexual.

- Menos probabilidades de vivir en familia o recibir apoyo comunitario.
- Mayor aislamiento social debido al estigma de la discapacidad relacionado con mitos y miedos.
- Menor grado de autodeterminación debido al mito de la discapacidad y del género.
- Una limitación mayor al considerarlas incapaces de protegerse por sí mismas.

En el mundo somos más de la mitad de la población. En el Estado Español y según la encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estados de Salud del INE (1999), somos el 58,25% de la población con algún tipo de discapacidad. Sin embargo, aparecemos ahora y surgimos, sorprendentemente, como un fenómeno nuevo incluso para nosotras mismas. Esta invisibilidad ha provocado que toda una generación de mujeres que ahora tienen más de 30, 40 años haya crecido sumergida en una serie de condicionantes que ha marcado su existencia, soportando niveles de presión social, familiar e institucional difícilmente soportables y que serían objeto de denuncia si reca-

ya sobre otro individuo.

Veamos algunos de esos ámbitos que ha marcado nuestra existencia. Son sólo pinceladas de un cuadro mayor, pero que pueden ser ilustrativas de esta situación.

Discriminación educativa

En muchas sociedades se entiende que la mujer no necesita formación. Si a eso le añadimos el que tenga una discapacidad, el estímulo que reciben por parte de su familia para que accedan al sistema educativo es prácticamente inexistente. De esta manera, el índice de analfabetismo es superior al de los hombres con discapacidad (Iglesias, 1997-1998)

. Tienen 5 veces más probabilidades de realizar estudios inferiores a 8 años que las mujeres sin discapacidad.

. Sólo 16% de mujeres con discapacidad reciben formación universitaria frente al 31% de mujeres y el 28% de hombres con discapacidad (Equity Resource Center, 1999)



*La n merkatuak baz-
tertu egiten du ezin-
tasuna duen emaku-
mea eta ondorioz,
etxean geratzea
behartuta egoten da.*

Discriminación socio-económica

. Proporciones mayores de mujeres con discapacidad ocupan trabajos remunerados de baja cualificación que proporciones de hombres discapacitados y mujeres estándar (Lonsdale, 1992).

. Mayor número de mujeres con discapacidades trabajan de forma exclusiva en el hogar debido a su exclusión del mercado laboral. Esto produce situaciones de aislamiento y baja autoestima. (Lonsdale, 1990)

Discapacidad y Salud

. El rol de la mujer con discapacidad es el de paciente sumisa y vulnerable.

. En los centros hospitalarios son mostradas a grupos médicos, para el aprendizaje de nuevos profesionales... sin el consentimiento previo. Así también son tomados videos y diapositivas como herramientas formativas sin importar las necesidades de control de las mismas por parte de los usuarios (Iglesias, 1997-1998)

. Mientras está bien reconocido el derecho a la maternidad y métodos de contracepción para la mujer en general, a las mujeres con discapacidades se las somete a controles ginecológicos forzosos para controlar su maternidad (Fine; Asch, 1988; Wendel, 1993)

El Center for Research on Women with Disabilities (CRWD), en Huston (EE.UU.) realizó un estudio de ámbito nacional, mediante la realización de cuestionarios a 1150 mujeres con discapacidad física que se prestaron como voluntarias y a otras tantas mujeres sin discapacidad. Los resultados mostraron que en el ámbito de la salud:

. Treinta y uno por ciento de las mujeres encontraron médicos que rehusaron atenderlas debido a su discapacidad.

. Encontraron considerables dificultades para hallar médicos con conocimientos acerca de sus discapacidades que pudieran ayudarlas a manejar sus embarazos.

. Hay una proporción más alta que usa las clínicas de salud pública, especialistas y salas de emergencias comparada a las mujeres sin discapacidades.

Violencia y abuso

Ser una mujer con discapacidad, tiene un significado: experimentar continuas discriminaciones, violaciones de los derechos humanos, exclusión de los entornos de vida, etc. Las violaciones físicas y psicológicas, sufridas y raramente expresadas, fuerzan a esas mujeres a recluirse en ellas mismas no reconociéndose como individuos. Son receptoras de mayor número de abusos que las personas sin discapacidad (en una ratio de dos a cinco veces más) y raramente se denuncia. ¿Por qué? Estas son algunas de las razones ("Informe sobre Violencia y Mujer con Discapacidad", Proyecto METIS, Asoc. IES, 1998):

- Variación en la definición del concepto de maltrato.
- Dificultad para reconocer como señales de maltrato circunstancias que se asocian de forma "natural" a la condición de mujer con discapacidad.

- Dificultad para identificar como malos tratos algunas de las situaciones que se definen como abandono físico o maltrato emocional.

- La falta de credibilidad que se otorga a una mujer que tiene problemas de comunicación o mentales.

- Dificultad "moral" de la sociedad en reconocer que una mujer con discapacidad haya podido ser objeto de violencia o abuso.

- Divergencias metodológicas a la hora de analizar las causas y consecuencias de la violencia sobre mujeres con discapacidad.

Autopercepción e Imagen social

El grado de satisfacción personal que experimenta una mujer tiene mucho que ver con la imagen que socialmente se tiene del cuerpo. Así, la gordura se convierte en algo indeseable y la delgadez se identifica con el éxito, cuando este prototipo en el mayor número de casos es inalcanzable para las mujeres. Además de estos atributos físicos, entran en juego rasgos culturalmente aceptados como ideales en la mujer y que difícilmente cumplen aquéllas que tienen alguna discapacidad, quienes tienen experiencias y apariencias "diferentes", lo que las aparta y aísla del grupo.



No nos libramos tampoco de los mensajes publicitarios a la hora de "configurar" nuestros cuerpos, sabemos lo que es deseable y no en el cuerpo de una mujer y comparamos...La discapacidad es vista como un déficit y el "ideal" impuesto queda lejos de su alcance. Estos mensajes se interiorizan y se establecen relaciones de comparación entre el estándar de belleza y la imagen que tenemos de nosotras mismas lo que probablemente conducirá a un deterioro de la autoestima.

Esta autoimagen se ve refrendada o cuestionada por la familia y amistades desde que surge la discapacidad que puede ser desde la propia infancia. Comienza entonces un proceso de evaluación, de comparación del cuerpo y los estándares de belleza. Por lo tanto, una mujer con discapacidad acaba viendo esa discapacidad como algo negativo, entre otras cosas, porque cercena sus posibilidades de relación y de consideración social en la medida en la que no es capaz de responder a patrones y roles determinados. Su existencia gana en invisibilidad al no desempeñar ni encajar en los moldes tradicionales y sin embargo, se realzan elementos de su vida que en personas sin discapacidad serían vistos como normales (estudiar, cocinar, asearse...), hechos casi de "superación personal" que se tildan de heroicos o románticos.

Una barrera más que surge aquí es que nos encontramos con escasos modelos positivos de mujeres a los cuales mirar y que puedan aumentar nuestro

coraje para decir "yo también". Ante esta ausencia seguimos mirando los estándares pre-establecidos como rol social y estético de la mujer y eso resulta bastante difícil de alcanzar si tienes una deficiencia física o sensorial.

Estas circunstancias, de las que aquí sólo hemos referido pequeñas puntas de iceberg, han creado seres con un bajo nivel de autoestima, con una ausencia de identidad frente a estereotipos creados para la mujer y a los que difícilmente responde aquella que tiene alguna discapacidad. Somos seres sin ubicación social ya que no tenemos género ni participamos en aquellas actividades que no serían demandadas de ser mujeres. Por ejemplo, mientras se promociona la natalidad y se incentiva a las mujeres a tener descendencia, a nosotras se nos esteriliza la mayor parte de las veces, sin consentimiento expreso de la propia afectada.

Es el género el que contribuye en mayor grado a silenciar la posición de las mujeres con discapacidad y tanto el género como la discapacidad, se convierten en sinónimo de dependencia lo que crea un círculo de difícil ruptura que sólo las nuevas generaciones podrán quebrar.

Ellas, las más discriminadas, tienen que preparar el camino para la consecución de los valores éticos universales que representan la gran oportunidad y el gran cambio de nuestro siglo. Tienen que asegurarse de que la diversidad esencial de la humanidad sea respetada y confirmada.

Anexo 1.8.

- Mujer y discapacidad -

El **género** es el término con el que se define a la construcción sociocultural que se realiza en torno al sexo de las personas, englobando todos los aspectos que caracterizan a las personas, y en función de las creencias, valores y poderes predominantes en un contexto socio-temporal concreto.

Podríamos definir, por lo tanto, **identidad de género**, como una serie de rasgos, culturalmente adscritos a un género (como son los valores, los estereotipos, los roles...), que asumimos y con los que nos identificamos y reconocemos.

Por otra parte, **sexo** es el término que se emplea para referirse a los rasgos y las características biológicas a nivel sexual que diferencian a las personas. Y la orientación sexual es la atracción tanto física como afectiva hacia otras personas.

Podríamos definir, por lo tanto, identidad de género, como una serie de rasgos, culturalmente adscritos a un género (como son los valores, los estereotipos, los roles...), que asumimos y con los que nos identificamos y reconocemos.

Conocer el proceso mediante el cual se asimilan los rasgos que componen el género, la socialización, así como los elementos implicados en este, estereotipos y roles de género, es importante, ya que de esta forma podremos analizar las aparentes diferencias existentes entre los géneros, su origen y sus consecuencias.

Se denomina socialización al proceso por el cual se adquieren las diferentes costumbres, creencias, expresiones emocionales, normas y valores propios de una cultura determinada. Mediante ella interiorizamos pautas de comportamiento, establecemos vínculos afectivos y moldeamos nuestra conducta y personalidad. De esta forma aprendemos aquellos aspectos que nos permiten la vida en sociedad.

El aprendizaje de la conducta social se lleva a cabo gracias a la acción de los agentes de socialización que sirven de modelos sociales o agentes reforzadores y hacen posible la interiorización de las pautas sociales. Los principales agentes de socialización son la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación, aunque hay otros muchos, como los grupos sociales o las instituciones, incluso algunos elementos materiales (libros, series, películas...) pueden tener una función socializadora.

La familia es el agente socializador más importante, ya que es el primero, el más próximo y duradero. En el entorno familiar se forman los primeros vínculos afectivos y de donde se adquieren los primeros valores, comportamientos, actitudes, creencias...

Facio y Fries (1999), basándose en la obra de la influyente socióloga feminista Janet Saltzman,

establecen cuatro rasgos comunes que pueden encontrarse en todas las culturas y que reflejan la subordinación femenina universal. Estos rasgos son:

1. Una ideología, y la expresión de la misma mediante el lenguaje, que refleje desprestigio y poder inferior al de los hombres en cuanto a la evaluación de las mujeres, sus roles, labores, productos y entorno social.
2. Uso de simbología y mitos que reflejen un significado negativo de las mujeres y sus actividades.
3. Exclusión de las mujeres en los espacios donde está, o se considera que está, el poder económico, político y cultural.
4. El pensamiento dicotómico, jerarquizado y sexualizado que sitúa al hombre en el ámbito cultural y a la mujer en el natural, y por lo tanto, sitúa al hombre como eje vertebrador de “lo humano” y justifica la subordinación de las mujeres, argumentando esta mediante los “roles naturales”.

Estos rasgos son fruto de un sistema en el que los hombres son la identidad normativa y dominan sobre las otras identidades de género. Como resultado, tenemos una ideología patriarcal que regula el funcionamiento de la sociedad.

Teniendo presente esta estructura, pasaremos a analizar en qué consiste, por lo tanto, la identidad de género femenina. Esta identidad, es definida por Lagarde (1990) como “el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que las caracterizan de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida”.

Partiendo desde este aspecto y sabiendo, como anteriormente se ha mencionado, que el género sea un espectro fluido y no existen características determinantes, hay ciertos elementos que en la actualidad se mantienen constantes y han venido definiendo los géneros desde años atrás. Respecto al género femenino hay infinidad de aspectos que podrían definirlo, pero el elemento central y más importante de esta identidad es el “ser para otro”.

“¿Qué significa el “ser para otro”? Pues bien, fundamentalmente significa que la tarea básica de la vida de quién “es para otros” recae en dedicarse al servicio, cuidado, atención o placer de otras personas, en lugar de poner el máximo esfuerzo en el propio cuidado o en el propio placer. Es más, la idea de fondo es que la satisfacción personal no puede alcanzarse más que a través de este servir al otro; que no hay otra finalidad que tenga mayor interés ni mayores recompensas que el darse a los demás y a través de su bienestar ver que ha obrado correctamente” (Subirats, 2013, p. 42).

Por lo tanto, podríamos concluir que la identidad femenina actualmente está formada por un conjunto de elementos que la definen. Esta identidad no es en sí misma negativa, pero el género está estructurado en base a un sistema de poder, el patriarcado, que sitúa la identidad masculina como identidad hegemónica y supedita el resto. En este sistema la identidad femenina está subordinada, lo cual genera discriminación y violencia.

A pesar de este cambio de paradigma, y del surgimiento con fuerza de diversos grupos y colectivos que buscan la igualdad y la justicia para las personas con diversidad funcional, la sociedad sigue impregnada de conductas discriminatorias. Esta discriminación hacia las

personas con algún tipo de discapacidad ha recibido el nombre de capacitismo.

“El primer paso para caer bajo lo que vamos a denominar la *mirada capacitista* es definir y asumir un conjunto previo de capacidades *inherentes* atribuibles al cuerpo. La mirada capacitista no es otra cosa que la multitud de prácticas y representaciones que a nivel funcional participan en la producción del cuerpo normativo y de su carácter regulador como *norma* y criterio de *normalidad*” (Toboso y Guzmán, 2010, p. 77).

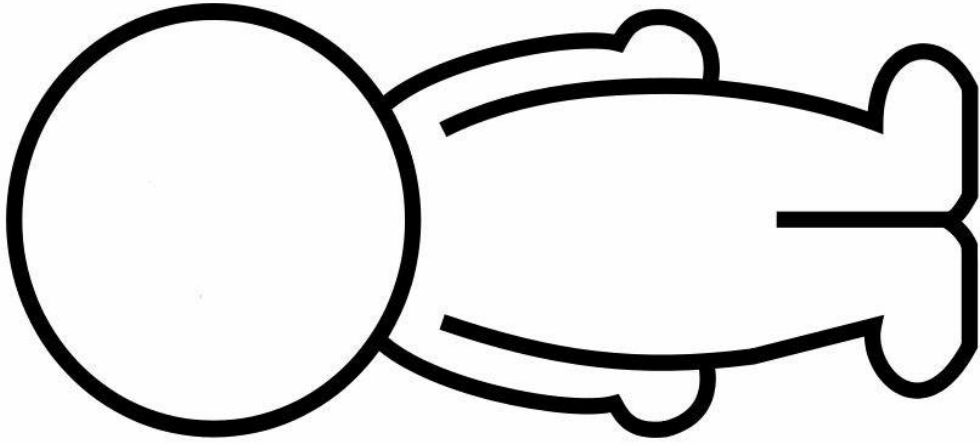
Por lo tanto, este capacitismo no es más que la parte visible de una estructura social donde nuevamente, mediante el uso de una característica personal puramente física, se divide la población en grupos, donde unos tienen una situación de poder y otros son discriminados en base a la divergencia de dicho grupo normativo.

El género y la diversidad funcional, como hemos visto, están compuestos por una estructura piramidal discriminatoria. Cuando las identidades no hegemónicas de estos sistemas discriminatorios convergen en una persona, colocan a ésta en una posición desigual respecto a dos grupos normativos simultáneamente. En este caso, una mujer con discapacidad está en una situación de opresión respecto a los hombres, por un lado, y a las personas sin discapacidad, por otro, y consecuentemente sometida a una múltiple discriminación.

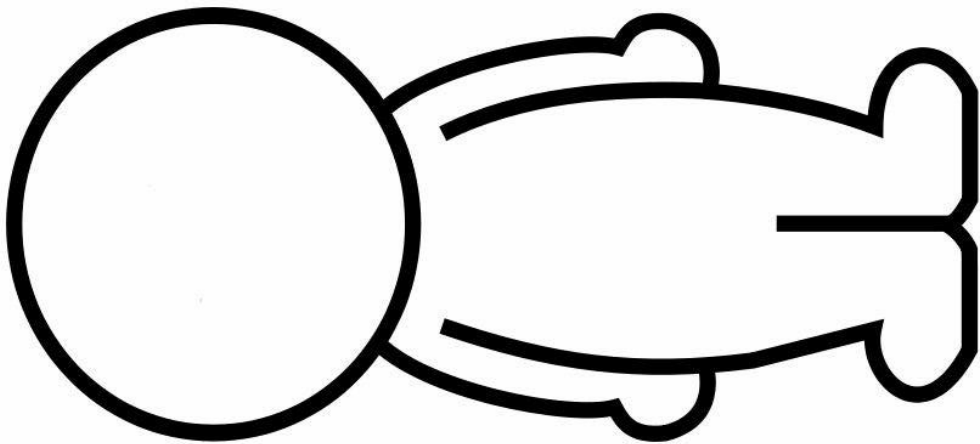
En España, según la Encuesta sobre Discapacidad, Deficiencias y Estado de Salud del Instituto Nacional de Estadística del año 2008, viven unas 3.847.000 personas con discapacidad, de las cuales 2.300.000 son mujeres (aproximadamente un 60% del total). La discriminación a la que se enfrenta este porcentaje de la población está presente en diversos ámbitos, como pueden ser el educativo, el sanitario o el laboral, y llega a su máxima expresión mediante el maltrato.

Anexo 1.9.

- Sexuación -



Chica



Chico

Anexo 1.10.

- Sexuación -

Fuente: García, M. (2011). *Programa de educación sexual con familias desde atención primaria*. Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales del Principado de Asturias.

Disponible en:

https://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Programas%20de%20Educaci%C3%B3n/Educaci%C3%B3n%20afectivo%20sexual/EDUCACION%20SEXUAL%20PRIMARIA%201%20web.pdf

PROCESOS DE SEXUACIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

INFANCIA

La sexualidad infantil no es lo mismo que la sexualidad adulta. La sexualidad infantil está poco diferenciada y poco organizada en relación con la el adulto. Se trata de una dimensión sexual, afectiva y social.

La necesidad de vinculación afectiva y de los vínculos de apego en la infancia que facilitan la consolidación de sentimientos de seguridad y protección. Con estas figuras se aprende la comunicación íntima, a reconocer y expresar emociones. El contacto corporal y la comunicación con las figuras de apego pueden ser decisivos para establecer una sexualidad que se viva con tranquilidad. Es importante mostrar afecto y permitir que manifiesten emociones.

Hay que tener en cuenta en la infancia como se resolverá su curiosidad, como se responde y se abordan sus preguntas, la actitud de los educadores y educadoras ante las inquietudes que vayan planteando. Actúan en muchos casos como modelos de referencia para ellos.

Lo normal es que pregunten, los niños y niñas son curiosos, la curiosidad es un motor de aprendizaje. Es necesario satisfacer la curiosidad infantil con una buena información sobre sexualidad. La falta de respuestas ante sus dudas convierte lo sexual en prohibido.

La espontaneidad infantil puede desaparecer si no se ofrecen respuestas adecuadas y sinceras. Responder a la curiosidad no puede limitarse a contestar a sus preguntas, es importante hablar de todo aquello que nos parece importante. No es cuestión de sólo esperar a sus preguntas, también podemos sacar los temas teniendo en cuenta a quien tenemos delante.

Si se habla de sexualidad y los niños y niñas escuchan hablar de ella, aprenderán a hablar y llenar de contenidos y significado la palabra sexualidad. No basta dar información adecuada es importante que sus modelos de referencia vivan su sexualidad con naturalidad, que quiere decir ser capaz de mostrarse como cada cual es.

En esa curiosidad infantil, está la curiosidad por explorar el propio cuerpo y el de los otros. La autoestimulación infantil tiene como objeto la autoexploración y también el placer. Pero sus significados son diferentes en la infancia y la edad adulta. La actitud que las personas adultas mantengan respecto a estas conductas, será una de las causas que originen los significados. Los gestos, las consignas, los límites que se establezcan y la coherencia de éstos con otros comportamientos harán que lo “que tiene que ver con lo sexual” caminen o crezcan hacia lo íntimo o lo privado o lo hagan hacia lo público.

Los niños y las niñas pueden jugar a tocarse o a desnudarse por varias razones entremezcladas: curiosidad, imitación, juego... La clave está en la actitud de las personas adultas frente a estos juegos. Es importante no ver con ojos de adulto lo que hacen los niños o las niñas.

En el proceso de construcción de su identidad sexual los niños y las niñas se van dando cuenta de que pertenecen a un sexo y no al otro. Hacia los dos años se autoclasifican en función de lo que parecen. Sobre los 6 años suelen sentirse chicos o chicas. A partir de esta edad, ya casi todos se sienten chico o chica, independientemente de sus gustos, e incluso de sus genitales. Es lo que se llama constancia sexual.

Lo que a estas edades un niño o una niña consideran que les hace identificarse como tal, tiene que ver con el género o construcción social que hace que algunas conductas, juegos, formas de expresar los sentimientos que sean considerados de chicos o de chicas.

Como educadores y educadoras, las familias tratan de ayudar a forjar la constancia sexual y a flexibilizar el género. Se trata de abrir el abanico de las posibilidades. Identidad sexual, orientación del deseo y género son tres cosas diferentes. En cuanto al papel de los educadores en la educación sexual, es importante decir que la educación sexual se hace siempre, educan los gestos, las palabras y los silencios.

En estas edades es cuando se pueden forjar los cimientos con los que construir muchas cosas, es buen momento para trabajar desde lo importante, sin prisas y sin urgencias, como suele ocurrir en la adolescencia.

A partir de los 6 años siguen los cambios graduales, se incrementa su curiosidad por saber y empiezan a tomar conciencia de la moral sexual adulta, que se interiorizará como reglas fijas, universales y eternas.

Es importante que las reglas sean razonadas y explicadas, dentro de una concepción positiva de la sexualidad y que posibiliten la convivencia con quienes piensen de otro modo. Sus preguntas son importantes como oportunidad para abordar lo que quieren saber, lo que pueden saber y lo que necesitan saber.

Los medios de comunicación van a proporcionar numerosos modelos de conducta sexual. El aprendizaje por observación es fundamental en sexualidad, pero en estos medios hay demasiadas ausencias, demasiadas distorsiones. Son de gran importancia los modelos reales, las figuras de apego o aquellas figuras de referencia para ellos y ellas. Con alguno de estos

modelos puede producirse la identificación, que es más potente que la imitación. Se trata de ofrecer modelos no perfectos y si reales.

ADOLESCENCIA

En la adolescencia se hacen más pronunciadas y evidentes las diferencias entre los chicos y las chicas, tanto en cuanto a que se inician cambios, como en cuanto a su duración. El único significado de esta amplia variabilidad es que cada cual “ ha de conocerse y aceptarse como es”. A lo largo de esta etapa vital aparecen numerosos cambios físicos, nuevas sensaciones, cambios internos, surge la capacidad reproductora y todo el cuerpo cambia.

Hay quien se avergüenza y se preocupa por los cambios, es importante que las familias transmitan, además de los contenidos sobre el cuerpo y sus cambios, que los placeres no guardan relación con el tamaño o el ritmo de desarrollo. Las expectativas sobre los cambios corporales pueden generar muchas incertidumbres. Hay que hablar antes de que preocupen estos cambios.

También se produce un gran desarrollo intelectual, a partir de ahora lo nuevo se irá viviendo como algo propio que irá dando coherencia y sentido a todas las demás cosas. De ahí la importancia de anticiparse y trabajar con conocimientos adecuados, tener en cuenta la diversidad y las particularidades personales.

Su mundo de relaciones sufre cambios y el grupo de iguales toma el papel más importante. Por esto es importante que sepan defender sus criterios sin que esto suponga que tengan que excluirse del grupo.

Es el momento en que se ratifica la identidad y desean parecerse a sus modelos ideales de chico y chica. Para llevar este proceso es importante haber comenzado el trabajo antes y no plantearlo en este momento desde la urgencia.

Chicos y chicas ponen especial empeño en ser uno mismo o una misma, tratando de reafirmarse y buscando la aprobación de su grupo de iguales. En este momento también pueden aparecer dudas sobre su orientación sexual. Lo que a veces les sucede a los y las adolescentes es la falta de seguridad en sí mismo, en conocerse y aceptarse, conocer y aceptar a los demás.

Aunque casi siempre se parte de la expectativa de heterosexualidad, probablemente la propia identidad como hombre o mujer se haya asociado a la idea de heterosexualidad. Pero la identidad es una cosa y la orientación es otra.

La orientación del deseo no siempre se resuelve “a la primera”. A veces el chico o la chica perciben señales confusas, siente dudas y quiere “aclararse”, quieren una respuesta inmediata y eso no es posible. Hace falta tiempo. Además la expectativa de heterosexualidad, la deseabilidad social, el miedo al rechazo y la presión de grupo son aspectos que influyen en la forma de vivirlo y sobre los que hemos de trabajar.

Otro aspecto a tener en cuenta es la curiosidad o la necesidad de comparar el desarrollo corporal es diferente a la orientación del deseo. Pueden además haber tenido sensaciones agradables acariciando a personas de su mismo sexo no significa necesariamente tener una orientación hacia personas del mismo sexo. Hay chicos y chicas heterosexuales con fantasías que sienten curiosidad y deseo hacia personas de su mismo sexo.

El papel desde las familias como educadores es ayudar a encontrar respuestas. Se trata de que todo lo que tuviera que ver con la sexualidad y la erótica se centre en los criterios personales. Sintiendo cada persona a gusto consigo mismo, desde la aceptación personal y de sus deseos.

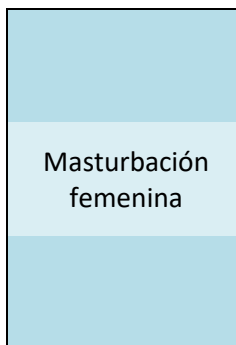
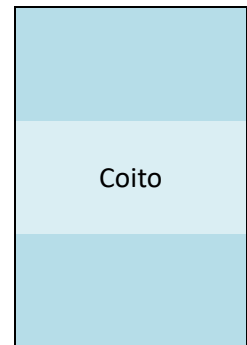
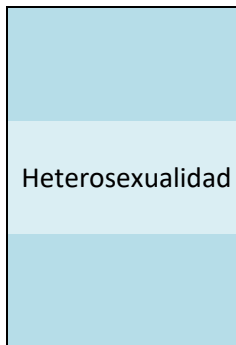
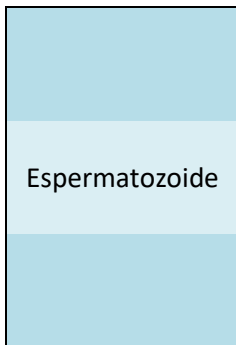
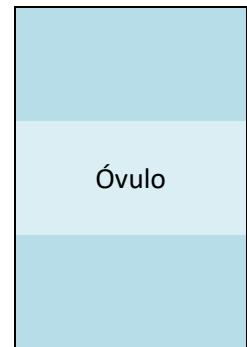
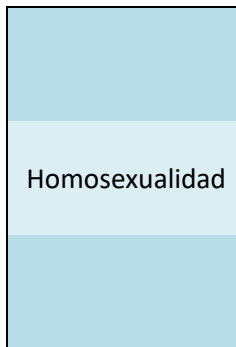
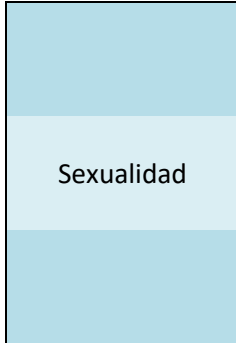
En la adolescencia aparecen además muchas competiciones en relación con lo sexual (la actividad sexual, la edad de la "primera vez", el número de parejas...). Se ha de trabajar para que los chicos y chicas aprendan a mirar "hacia adentro" y no estar tan pendientes del "hacia fuera". Se trata de aprender a valorar el conocerse y conocer a las otras personas, el sentir, el descubrir y permitirse sentir, escuchar los deseos, comunicarse, cultivar los criterios personales a través de información y reflexión.

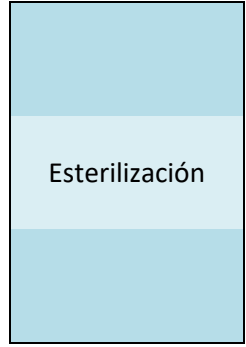
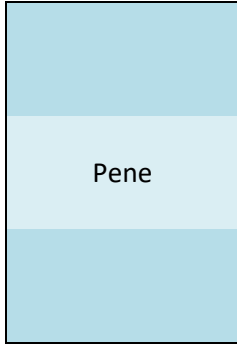
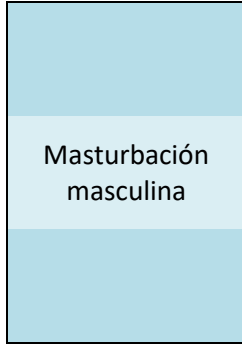
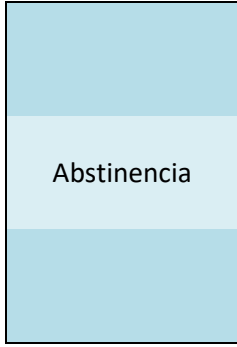
Otro aspecto importante es el enamoramiento, el deseo y la atracción. Habrá que hablar también de convivencia, de compartir, de los criterios propios de cada pareja, de los diferentes tipos de pareja y de la posibilidad de ser feliz también sin pareja.

La primera vez es uno de las inquietudes en estas edades, centra la relación y la sexualidad en el coito, cuando el trabajo educativo está en la continuidad y en la erótica. Hay muchas primeras veces, hay muchas cosas que se inician. La educación sexual tiene más que ver con enseñar a disfrutar del trayecto, más que fijarse en la meta de llegada.

Anexo 1.11.

- Sexualidad I -





Anexo 1.12.

- Sexualidad I -

Fuente: García, M. (2011). *Programa de educación sexual con familias desde atención primaria.*

Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales del Principado de Asturias.

Disponible en:

https://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Programas%20de%20Educaci%C3%B3n/Educaci%C3%B3n%20afectivo%20sexual/EDUCACION%20SEXUAL%20PRIMARIA%201%20web.pdf

SEXUALIDAD

ACTITUDES

Las actitudes cumplen una serie de funciones como son: reducir la complejidad del medio, permiten ordenar y estabilizar la complejidad de aspectos que tienen que ver con el Hecho Sexual Humano: informaciones, opiniones o valores que le llegan relacionados con la sexualidad. En función de poseer un “tipo” u otro de actitud hacia la sexualidad se producirán distintos tipos de ordenación de las respuestas. En cualquier caso permiten una percepción más estable, consistente y predecible del medio.

También permiten expresar tendencias y sistemas normativos, ayuda a resolver conflictos internos. Las actitudes contribuyen a adaptarse al grupo social, permitiendo identificarse y ser identificados como miembros de un determinado grupo social. Una determinada actitud será fruto de informaciones, valoraciones e intenciones, permitirá que un chico o una chica tenga un determinado “estar” frente a la sexualidad y a sus distintas manifestaciones.

Allport define las actitudes como un: “estado de disposición mental, organizado a través de la experiencia y que ejerce una influencia o dinámica sobre la respuesta del sujeto”. Podemos hablar de un triple componente en las actitudes:

1.- Componente **cognitivo**. Se incluyen todas las informaciones que la persona tiene sobre el objeto de la actitud. La forma en que lo percibe y, además, el conjunto de creencias y conocimientos en torno al mismo. En relación al Hecho Sexual Humano este componente alude a los conocimientos, a la percepción de la sexualidad y al conjunto de creencias asociadas a ella.

2.- Componente **afectivo evaluativo**. Se refiere a la valoración positiva o negativa que la persona hace sobre el objeto de la actitud. Si lo considera bueno o malo y en qué grado. Se puede distinguir entre las valoraciones personales y las más generales, pueden ser diferentes y por ello contradictorias.

3.- Componente **conductual**. Intención de conducta de la persona ante una situación. Lo que probablemente haría ante ésta. Sería la supuesta guía de conducta sexual del sujeto. Con frecuencia la intención de conducta se rebela insuficiente, entran en juego muchas más

variables que habrá que tener en cuenta.

Desde el marco del Hecho Sexual Humano (HSH) se plantea el modelo sobre las actitudes en tres categorías:

1.- *Actitudes normativas*. Comprende aquellas actitudes hacia la sexualidad que se refieren la existencia, presencia, obligatoriedad de algún tipo de norma que regula y articula el HSH. Dentro del mismo continuo y de forma bipolar están las actitudes prohibitivas y permisivas.

2.- *Actitudes de combatividad*. Se refiere a las actitudes de emocionabilidad más intensa y se muestra más activa sobre los aspectos sometidos a juicio. Se produce en los polos de ataque y defensa.

3.- *Actitudes de comprensividad*. Es cualitativamente diferente. Definidas por la actitud de empatía, acercamiento, aprehensión, comprensión hacia el objeto sexual de juicio. Son actitudes de cultivo de las sexualidades.

Como profesionales este sería el eje donde situarnos, compatible con cualquier modo de pensar y que comprende que además de la propia existen otras sexualidades.

EL GRUPO DE IGUALES Y LA NORMA SOCIAL

La entrada en la adolescencia suele suponer una fuerte necesidad de integración social dentro del grupo de iguales. En esta etapa el grupo de iguales cumple un importante papel como soporte afectivo, y protector y actuará como marco de referencia para el desarrollo de valores, actitudes y creencias, tanto personales en lo que se refiere al individuo en concreto, como grupales por lo que se refiere a la construcción social de los valores dentro del grupo. Así el sentimiento de pertenencia al grupo ocupa un papel fundamental bajo el cual pueden realizar determinadas conductas para revalorizarse, o simplemente por la necesidad de sentirse aceptado dentro del propio grupo.

El grupo de iguales se configura así como fuente socializadora por antonomasia y la fuente donde el adolescente buscará su estatus y formará su autoconcepto. Dentro de su grupo configurará su identidad y compartirá sus sentimientos, sus dudas, sus temores y sus éxitos.

La información que le llegue de su grupo de iguales, sus "normas", ya sean estas explícitas o implícitas, las considerará como la más certeras y veraces. Lo que podemos utilizar en nuestro favor, o de lo contrario podría ponerse en nuestra contra si nuestros mensajes y los que le envía su grupo de iguales son contradictorios.

El proceso de construcción de las normas dentro del grupo de pares se nutre de la percepción de las conductas que los otros llevan a cabo, de la comunicación que surge entre los integrantes del grupo fruto de la puesta en marcha de esas conductas, y de las conductas que lleva a cabo la propia persona.

En lo que se refiere a la **norma social** se construye dentro del propio grupo fruto de un proceso de interacción entre sus miembros en el que se genera cierta homogeneidad

percibida y/o real de las conductas que estos llevan a cabo.

Es importante trabajar no sólo con el y la adolescente de forma individual, sino también con su grupo de referencia. Todo el entorno social; amigos, , pareja, miembros de la familia, o cualquier persona de su entorno puede tener relevancia en la realización de un tipo de conductas u otras, así como en la propia vivencia de su sexualidad. El grupo de iguales puede tener una especial influencia en todo este proceso a través de sus normas de forma implícita o explícita. De la forma en que se puede actuar en una dirección podría también hacerlo en otra, de forma que los y las adolescentes y jóvenes son especialmente vulnerables a la presión del grupo.

La modificación y el cambio hacia comportamientos más seguros puede venir determinado en gran medida porque sus compañeros también adopten prácticas más preventivas por un lado, y cuando las consecuencias que siguen a la adopción de medidas preventivas sean la aprobación y la normalización social.

En todo este proceso el grupo de pares adquiere una especial relevancia, por lo que nuestro objetivo en la intervención no es tan solo el y la adolescente, sino también su grupo más cercano.

Anexo 1.13.

- Sexualidad II -

Fuente: García, M. (2011). *Programa de educación sexual con familias desde atención primaria.*

Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales del Principado de Asturias.

Disponible en:

https://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Programas%20de%20Educaci%C3%B3n/Educaci%C3%B3n%20afectivo%20sexual/EDUCACION%20SEXUAL%20PRIMARIA%201%20web.pdf

SEXUALIDAD

AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO

Podríamos definir el **autoconcepto** como las ideas que tenemos acerca de nosotros mismos.

Por otro lado la **autoestima**, muy ligada al autoconcepto, podríamos definirla como el aprecio o la valoración personal que tenemos hacia nosotros mismos. Esto no quiere decir que la autoestima dependa sólo de nuestra propia valoración personal, también depende en gran medida de cómo nos valoren los demás, lo que influirá en nuestra propia valoración personal.

Un paso previo a la valoración personal sería el conocerse para así poder realizar una valoración correcta.

Tener una buena autoestima influye en todas las áreas y vivencias como personas que nos relacionamos con los demás, e influirá en los escenarios de comunicación interpersonal.

La autoestima es un elemento esencial para la salud emocional. En ocasiones las personas con una baja autoestima suelen rechazar partes de uno mismo, y esto repercute en la forma, de aceptarse, sentirse, y expresarse. Ejes básicos relacionados con las dimensiones de la sexualidad humana.

Para aquellas personas que poseen una baja autoestima el estilo asertivo de comunicación y el autocontrol ante situaciones de crítica suponen situaciones de gran dificultad. Habilidades como pedir lo que se quiere, el estilo asertivo de comunicación, o aprender a responder ante la crítica, y el autocontrol son habilidades esenciales de cara al manejo de la autoestima.

PERCEPCIÓN DE RIESGO Y VULNERABILIDAD

La percepción de riesgo y los sentimientos de vulnerabilidad constituyen dos variables a tener en cuenta de cara a la adopción de prácticas seguras dentro de la pareja.

Cuando hablamos de **percepción de riesgo** nos referimos a la conciencia que se tiene en la adolescencia sobre su conducta y si esta supone algún riesgo a nivel personal, o no. Esta percepción de riesgo está muy unida a los sentimientos de invulnerabilidad, es decir, si no es

consciente del riesgo que corre, será mucho más vulnerable ante cualquier situación que implique algún riesgo.

Si nos referimos al campo de las conductas eróticas como el orgasmo, placer... estas suponen una recompensa a corto plazo, mientras que el tener en cuenta una posible infección supone pensar en una "consecuencia a largo plazo" que no se tendrán en cuenta. Un posible eje de intervención puede ser buscar en la realización de conductas seguras y en el uso del preservativo en relaciones con penetración, refuerzos y gratificaciones a corto plazo en su uso, como por ejemplo la erotización del preservativo y su utilización en diferentes juegos.

La percepción de riesgo, además, puede estar mediada por otras variables como la información y los conocimientos de los que se disponga, o la credibilidad de los mismos.

La estimación del riesgo no se realiza de forma "científica" por las personas, sino que en ella intervienen numerosos factores ya sean estos sociales: sexo, orientación sexual, cultura..., situacionales: historia personal, características de la pareja, confianza, responsabilidad,... sesgos como ideas de invulnerabilidad: *"a mí no me va pasar"*.

Por otro lado existe una tendencia a exagerar el riesgo cuando este se hace visible, es decir, conocemos a una persona seropositiva y creemos que nos puede infectar haciendo cualquier cosa y se toman erróneas medidas de precaución: no tocar, no saludar, no compartir cubiertos, mientras que existe una tendencia a subestimar el riesgo cuando este no se hace visible.

Incluso el riesgo en la cultura adolescente puede considerarse un valor positivo sobre todo desde roles masculinos y en los que llevar a cabo conductas que supongan algún tipo de riesgo se asocian a valores positivos dentro del grupo de iguales.³⁴

El enamoramiento y la implicación afectiva con la pareja, así como los ideales románticos constituyen un elemento que deberemos tener muy en cuenta. Una de las peculiaridades en las relaciones en estas edades es lo que denominamos monogamia seriada, según la cual se tienen varias parejas, una de tres meses, otra de dos, otra de seis..., y cada una de esas parejas se constituye y se percibe como pareja estable y *"si ella confía en mí y si yo confío en ella no tiene por qué pasarnos nada malo"*.

Es importante que exista una percepción de riesgo adecuada a cada situación y si existe una percepción de riesgo baja asociar está a la adopción de medidas preventivas, y no a los falsos sentimientos de invulnerabilidad creados dentro del grupo.

Anexo 1.14.

- Erótica -

Fuente: Centre Dolors Piera d'Igualtat d'Oportunitats i Promoció de les Dones. *Talleres por la igualdad*. Lleida: Universitat de Lleida. Disponible en:

<http://www.cdp.udl.cat/tallers/index.php/es/glosario/item/109-modelo-de-amor-romantico>

Modelo de amor romántico

Los tópicos asociados al amor romántico son socialmente e históricamente construidos y los interiorizamos casi de forma inconsciente, por lo que influyen en nuestras creencias y nuestros actos en el ámbito de las relaciones afectivas. Por lo tanto estos tópicos nos sirven para juzgar qué es aceptable y normal en el enamoramiento o en la pareja y qué es previsible o deseable. Sin embargo nos generan unas expectativas irreales y nos inculcan un prototipo de relación.

Estos son los mitos del amor romántico divididos en cuatro agrupaciones:

GRUPO 1 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: "El amor todo lo puede"

1. **Falacia del cambio por amor**, es decir, creer que las personas cambian por amor a partir de la premisa errónea de que "el amor lo puede todo". Esta creencia errónea puede llevar a aceptar y tolerar comportamientos de la pareja claramente ofensivos desde el convencimiento de que los cambiará porque "te ama".
2. **Mito de la omnipotencia del amor** que "da por sentado" que es suficiente con el amor para superar todos los obstáculos que surjan en una relación. Su aceptación puede generar dificultades al usarse como una excusa para no modificar determinados comportamientos o actitudes o mal interpretar conflictos de pareja. (Bosch et al., 2007).
3. **Normalización del conflicto**: todo lo que suceda en las primeras fases de la relación (tenga la gravedad que tenga y más allá de los normales momentos de desacuerdo, acercamiento de posturas y concesiones), es propio siempre del proceso de adaptación y forma parte del rodaje normal.
4. **Creencia de que los polos opuestos se atraen y entienden mejor**, relacionado con esta normalización o minimización del conflicto se encuentra esta creencia popular. La realidad parece demostrar que cuantas más cosas se tienen en común, mejor se entienden las parejas.
5. **Mito de la compatibilidad del amor y el maltrato**: considerar que amar es compatible con dañar o agredir a partir de creencias del tipo: cariño y afecto son fuerzas que en ocasiones se descontrolan temporalmente; e, incluso, no hay amor verdadero sin sufrimiento. Este tipo de creencias conducen a justificar el maltrato.
6. **Creencia de que el amor "verdadero" lo perdona/aguanta todo**, creencia que en frecuentísimas ocasiones da pie a la utilización de argumentos basados en el chantaje con el que manipular la voluntad de la pareja (víctima) imponiéndole sin consideración alguna los criterios propios: "si no me perdonas, es que no me amas de verdad".

GRUPO 2 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: "El amor verdadero predestinado"

1. **Mito de la "media naranja"**, o creencia de que elegimos a la pareja que de algún modo "tenemos" predestinada y que, en el fondo, es la única elección posible. Surge en la Grecia Clásica con el relato de Aristófanes sobre las almas gemelas y se va intensificando con los atributos del amor cortés y el romanticismo.
2. **Mito de la complementariedad**, íntimamente relacionado con el anterior y entendido como la necesidad del amor de pareja para sentirse completo/a en la vida.
3. **Razonamiento emocional es una distorsión cognitiva que guarda relación con la idea de que cuando una persona está enamorada de otra**, es porque ha sido activada por esa persona una "química especial" que produce tal "enamoramiento" y está dirigida hacia ella en concreto, haciéndola "nuestra alma gemela".
4. **Creencia de que sólo hay un amor "verdadero" en la vida**; es decir, creer que "sólo se quiere de verdad una vez y, si se deja pasar nunca más se volverá a encontrar"
5. **Mito de la perdurabilidad**, pasión eterna o equivalencia que defiende que el amor romántico y pasional de los primeros meses de una relación puede y debe perdurar tras años de convivencia; y el sentimiento de amor y el enamoramiento pasional son "equivalentes".

GRUPO 3 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: "El amor es lo más importante y requiere entrega total"

1. **Falacia del emparejamiento y conversión del amor de pareja en el centro y la referencia de la existencia personal**, relegando todo lo demás en la vida y entendiendo que sólo se puede ser feliz en la vida si se tiene pareja.
2. **Atribución de la capacidad de dar la felicidad al otro/a**, es decir, la capacidad de dar felicidad se le atribuye por completo a la pareja.
3. **Falacia de la entrega total**. Idea de "fusión con el otro", olvido de la propia vida, dependencia de la otra persona y adaptación a ella, postergando y sacrificando lo propio sin esperar reciprocidad ni gratitud.
4. **Creencia de entender el amor como despersonalización**: entender que el amor es un proceso de despersonalización que implica sacrificar el yo para identificarse con el otro/a, olvidando la propia identidad y vida.
5. **Creencia de que si se ama debe renunciarse a la intimidad**, no pueden existir secretos y la pareja debe saber todo sobre la otra parte.

GRUPO 4 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: "El amor es posesión y exclusividad"

1. **Mito del matrimonio**: Creencia de que el amor romántico y pasional debe conducir a la unión estable. Idea de finales del Siglo XIX y principios del XX que une por primera vez los conceptos de amor romántico, matrimonio y sexualidad, dejando de ser matrimonio concertado para ser por amor (Bosch y Fiol (2007)).
2. **Mito de los celos o creencia de que los celos son una muestra de amor**, incluso el requisito indispensable de un verdadero amor, estrechamente ligada a la concepción del amor como posesión y desequilibrio de poder en las relaciones de pareja.
3. **Mito sexista de la fidelidad y de la exclusividad** con diferentes juicios para hombres y mujeres.

Anexo 1.15.

- Erótica -

Propuestas de películas de las que extraer escenas para visualizar:

- Crepúsculo.
- Piratas del Caribe.
- Grease.
- In Time.

Mitos del amor romántico:

Tipo de mito	Peli en la que aparece			
	1	2	3	4
Grupo 1 de mitos de amor romántico: “ El amor todo lo puede”				
Falacia de cambio por amor				
Mito de la omnipotencia del amor				
Normalización del conflicto				
Creencia en que los polos opuestos se atraen y entienden mejor				
Mito de la compatibilidad del amor y el maltrato				
Creencia en que el amor “verdadero” lo perdona/aguanta todo				
GRUPO 2 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: “El amor verdadero predestinado”				
Mito de la “media naranja” en la vida				
Mito de la complementariedad				
Razonamiento emocional				
Creencia en que sólo hay un amor “verdadero”				
Mito de la perdurabilidad, pasión eterna o equivalencia				
GRUPO 3 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: “El amor es lo más importante y requiere entrega total”				

Falacia del emparejamiento y conversión del amor de pareja en el centro y la referencia de la existencia				
Atribución de la capacidad de dar la felicidad Falacia de la entrega total				
Creencia de entender el amor como despersonalización				
Creencia en que si se ama debe renunciarse a la intimidad				
GRUPO 4 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: “El amor es posesión y exclusividad”				
Mito del matrimonio				
Mito de los celos				
Mito sexista de la fidelidad y de la exclusividad				

Anexo 1.16.

- Erótica -

Fuente: Fundación Mujeres. (2001). Mitos del amor romántico y prevención de la violencia de género. *Monográfico, Coeducación y mitos del amor romántico*, 93, 7-10. Disponible en:

<http://www.fundacionmujeres.es/files/attachments/Documento/46001/image/BOLETIN%20FM%2093.pdf>

El ideal romántico de nuestra cultura ofrece un modelo de conducta amorosa que estipula lo que "de verdad" significa enamorarse y qué sentimientos han de sentirse, cómo, cuándo, y con quién sí y con quién no.

Es este componente cultural, descriptivo y normativo, el causante de que se desarrollen **creencias e imágenes idealizadas en torno al amor que en numerosas ocasiones dificulta el establecimiento de relaciones sanas** y provoca la aceptación, normalización, justificación o **tolerancia de comportamientos claramente abusivos y ofensivos.**

Podemos hablar, según la clasificación realizada en la investigación Detecta Andalucía¹, de **19 mitos, falacias y falsas creencias acerca del ideal de amor romántico** que podrían aglutinarse a su vez en **4 grupos** y cuya asunción supone un **importante factor de riesgo para establecer relaciones de desequilibrio de poder en las parejas y por tanto de la violencia de género:**

GRUPO 1 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: "El amor todo lo puede"

- 1) Falacia de cambio por amor
- 2) Mito de la omnipotencia del amor
- 3) Normalización del conflicto
- 4) Creencia en que los polos opuestos se atraen y entienden mejor
- 5) Mito de la compatibilidad del amor y el maltrato
- 6) Creencia en que el amor "verdadero" lo perdona/aguanta todo

GRUPO 2 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: "El amor verdadero predestinado"

- 7) Mito de la "media naranja"
- 8) Mito de la complementariedad
- 9) Razonamiento emocional
- 10) Creencia en que sólo hay un amor "verdadero" en la vida
- 11) Mito de la perdurabilidad, pasión eterna o equivalencia

GRUPO 3 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: "El amor es lo más importante y requiere entrega total"

- 12) Falacia del emparejamiento y conversión del amor de pareja en el centro y la referencia de la existencia
- 13) Atribución de la capacidad de dar la felicidad
- 14) Falacia de la entrega total
- 15) Creencia de entender el amor como despersonalización
- 16) Creencia en que si se ama debe renunciarse a la intimidad

GRUPO 4 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: "El amor es posesión y exclusividad"

- 17) Mito del matrimonio
- 18) Mito de los celos
- 19) Mito sexista de la fidelidad y de la exclusividad

1. El Proyecto de Investigación DETECTA 2011 sobre "*Sexismo y Violencia de Género en la Juventud andaluza e Impacto de su exposición en menores*" promovido por el Instituto Andaluz de la Mujer, de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, nace en el marco del *Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013*. El Estudio de Investigación ha sido realizado por Fundación Mujeres, con la cooperación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Debemos cuestionarnos qué tipo de relaciones y estilos amorosos son los que se están mostrando a la juventud e infancia para que **tengan tan asumida la presencia de comportamientos violentos en las relaciones de pareja**. Andalucía Detecta, ofrece en su informe del 2011 con chicas y chicos de 14 a 16 años² una serie de datos:

Como se aprecia en la gráfica, no sólo tienen interiorizado el **mito de la compatibilidad de amor con el maltrato**, sino que piensan que además de compatibles, pueden ser una prueba de amor (casi un 70% de los chicos y un 75% de las chicas).

MITO DE LA COMPATIBILIDAD DE AMOR Y MALTRATO



Según este estudio, la juventud actual muestra una alta asunción del mito del amor verdadero predestinado, un mito que **hace creer que el desarrollo personal está fuera de nosotras/os mismos, en otra persona que nos hará completas/os**, si nos consideramos "la mitad de algo"; ponemos nuestro bienestar en manos de la otra persona, lo que puede llevar a posiciones de dependencia de la pareja.

MITO DE LA MEDIA NARANJA



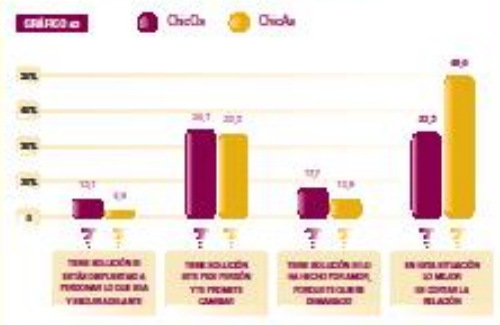
Así tenemos que **la mayoría de las y los jóvenes andaluces, el 68,5%, se considera a sí misma "la mitad de algo" y busca alguien que cierre ese círculo**. Cabría preguntarse si dos individuos incompletos forman algo completo, o por el contrario si aumentan esta condición de no completos. Sólo el 34,3% de los chicos y el 28,7% de las chicas rechazan la frase mitificada.

ELECCIÓN DE LA JUVENTUD ENTRE VARIOS MITOS DE AMOR ROMÁNTICO



Un elevadísimo **75,8%** de los chicos y un **54,5%** de las chicas responden de forma mitificada. **El mito más escogido con diferencia por los y las jóvenes andaluces ha sido el de la entrega total** ("darlo todo sin esperar nada a cambio") (también el "entregarme olvidándome de mí"), **y le sigue, sobre todo en el caso de los chicos, el relacionado con la despersonalización**: "cambiaría incluso algo que me gusta de mí para conseguir a quien amo... también mi forma de vestir o mi estilo de vida".

Si tu pareja te daña y te hace sufrir...



Podemos observar en este caso la altísima asunción tanto de chicos como de chicas (**67,5%** y **50,4%** respectivamente) de los mitos de la "falacia de cambio por amor", "el amor lo perdona/aguanta todo", "la omnipotencia del amor y la normalización del conflicto o compatibilizar amor y maltrato". Y por último, hay que fijarse en que **más de una cuarta parte de las y los adolescentes andaluces querría escuchar de su pareja "mi vida no tiene sentido sin ti"**, y un considerable porcentaje se decanta por respuestas relacionadas con la posesión y exclusividad: "soy sólo tuyo/a" y "me encanta que seas sólo mía/o".

2. Para ampliar información ver Informe completo de la investigación ANDALUCÍA DETECTA en la web: www.juntadeandalucia.es/institutosdelamujer/

Con la exposición de estos datos, llamativos y relevantes todos ellos, a modo de ejemplo y que consideramos podrían extrapolarse al resto de la juventud española, podríamos apuntar **dos conclusiones importantes**:

- **Los chicos y las chicas muestran una clara aceptación de los mitos de amor romántico presentados.**
- **Esta alta asunción del ideal romántico del amor es claramente superior, contra todo pronóstico, en los chicos (respecto a las chicas). Sólo en tres de los diecinueve mitos presentados en esta investigación, las chicas han mostrado un mayor porcentaje de acuerdo con relación a los chicos ("media naranja", "los polos opuestos se atraen", y "amar es renunciar a la intimidad").**

DOS EJEMPLOS DE CÓMO TRABAJAR LOS MITOS DE AMOR ROMÁNTICOS CON LA JUVENTUD

A continuación mostramos dos tipos de actividades que en el marco de la investigación ya referida, **Andalucía Detecta**, **Andalucía Previene**, se ofrecen para desmitificar entre la juventud el ideal romántico del amor:



1) A tres metros sobre el cielo...te puedes estrellar

"En el amor he estado a punto de tocar el cielo, pero cuando he estado a tres metros sobre el cielo, me he caído y me he pegado una leche... y luego me han pisado!"
Maño Casas
 (protagonista de la película "A tres metros sobre el cielo" en España)

"**A tres metros sobre el cielo**" (título de la primera novela de Federico Moccia) es un lugar inalcanzable que muy pocos conocen, un lugar a donde los protagonistas de la novela, Babi y Step, consiguen hacernos llegar. "¿No te sientes como si estuvieses a punto de tocar el cielo con un dedo?"; "No, me siento a tres metros sobre el cielo". En la 2ª parte "**Tengo ganas de ti**", los protagonistas se juran amor eterno colgando un candado en un farol de un antiguo puente romano. El **Fenómeno Moccia**, tal y como ha sido calificado el rápido éxito de ventas de sus obras, ha provocado en muchos lugares del mundo, en especial en

Roma pero también en España, la moda de colocar candados en los puentes. Esto ha provocado multitud de daños en varios puentes emblemáticos de Europa: así, las autoridades parisinas han declarado esta práctica como una "violación contra la protección del patrimonio" y, en Italia, el peso de tantos candados hizo que cediesen los pilares del puente Milvio.

Precisamente **por este éxito vertiginoso entre la juventud, proponemos el análisis** "con perspectiva de género" de sus libros (mucho más "intensos" que las películas) **como recurso coeducativo para trabajar con jóvenes el ideal romántico del amor**. Mostramos a continuación una selección de párrafos de los libros elegidos por dos jóvenes de 16 y 17 años que nos pueden servir como punto de partida para el debate:

"A tres metros sobre el cielo"

"Las chicas como Babi se esmeran en sus estudios, hablan del último grito en moda y se preparan para encontrar al amor de sus vidas; los chicos como Step prefieren la velocidad, la violencia, el riesgo, las motos y la camaradería de las bandas... Pertenecen a mundos distintos, pero el amor les hará cambiar: ellas se volverán más salvajes; ellos más tiernos..."

"...Babi se balancea. Step se le acerca. Ella alza las manos, se las pone delante de la cara y bala gupelima. No ha visto nunca unos ojos tan ingenuos. Esa boca suave, color pastel, esa piel aterciopelada. Todo en ella parece frágil pero perfecto..."

"Tengo ganas de ti"

"Mi primer novio... estaba segura de que compartiría mi vida con él... pero lo que en un momento concreto nos parece perfecto, con el paso del tiempo, entendemos que no era tan perfecto... nadie dice que no podamos volver a encontrarlo, o incluso encontrar algo mejor."

"Nada de pesadeos: ¿Qué haces esta noche?, ¿qué hacemos mañana?, ¿el finde?, te llamo luego, dime que me quieres, tú je no me quieres, pero ¿cómo que no te quiero?, ¿quién era ésa? ¿por qué has hablado con ella?, ¿con quién habíabes por teléfono?... Quiero "chicas de calendario". No quiero atarme."

2) Los "mordiscos" del amor romántico...¡Que no te Eclipse nadie!

El extraordinario éxito y popularidad de la "**Saga Crepúsculo**" de Stephenie Meyer en todo el mundo y el entusiasta seguimiento de sus fans, han obtenido la atención de los medios al punto de ser denominado el "**Fenómeno Crepúsculo**", que ha trascendido los límites de los 4 libros (Crepúsculo, Luna nueva, Eclipse y Amanecer) transitando con éxito rotundo por el cine, DVD, etc. y cuyas cifras de ventas hablan por sí solas: 42 millones de ejemplares vendidos en todo el mundo, un millón y medio en España. En cuanto a sus películas, el estreno de la primera entrega sigue encabezando el listado de las películas con mejor apertura de la historia de España, con unas cifras de recaudación

Anexo 1.17.

- Comunicación -

UNA INTRODUCCIÓN A LA **COMUNICACIÓN NO VIOLENTA (C.N.V.)**



ÍNDICE	
Definición de C.N.V.	1
Características de la comunicación alineante.....	2
El proceso de la C.N.V.	4
1. Observaciones y Evaluaciones.....	5
2. Identificar y expresar sentimientos.....	5
3. Asumir la responsabilidad de nuestros sentimientos.....	7
4. Peticiones y Exigencias.....	9
Recibir y reflejar empáticamente.....	10
Expresar aprecio.....	12
Listado de algunas necesidades humanas.....	13
Listado de sentimientos.....	14

NOTA PREVIA

Quiero aprovechar para expresar mi agradecimiento más auténtico a quienes investigan y comparten, contenta de las aportaciones que recojo y con las que crezco.

Araí

La información recogida en el este libretto está basada y en gran parte directamente extraída sin modificación alguna- en los apuntes de la Segunda Presencial: Comunicación, del curso de **Introducción a la Facilitación de Grupos y Resolución de Conflictos** impartido por Jose Luis Escorihuela "Ulises" el curso 2009-2010. GRACIAS POR COMPARTIR.

• Es importante no confundir los juicios de valor, juicios que hacemos para expresar nuestros valores, y los juicios morales, juicios para “condenar” a aquellos que dicen o hacen cosas que no concuerdan con nuestros juicios de valor.

o La violencia es mala y la gente que la utiliza son tod@s un@s malvad@s

A mi me da miedo el uso de la violencia para resolver conflictos y preferiría que se resolvieran por otros medios.

• Utiliza la coerción (miedo, culpa, vergüenza, obligación, castigo, recompensa, “deberías”, “tienes que...”)

o Bueno, ya sabes que si no recoges la mesa, no podrás salir por la tarde

• Trata de arreglarlo todo: Una actitud de arreglarlo-todo consiste en dar consejo o ayuda a partir de lo que yo pienso que es bueno para la otra persona, en lugar de sintonizar con lo que la otra persona realmente quiere. Aunque se trate de un consejo muy meditado y sensible, raramente funciona porque normalmente lo que la otra persona quiere es empatía o comprensión, no consejo, y tiempo para buscar las soluciones por sí misma. Ejemplos de expresiones arreglarlo-todo:

o Oh, eso no es nada, podría ser mucho peor

o Tienes toda la razón, no hay nada que hacer con ell@s, mejor te olvidas de todo

o No te preocupes, todo saldrá bien

o Esto le pasa a todo el mundo tarde o temprano

o ¿Por qué no lo dejas? Tú mereces algo mejor que eso

o Miralo por el lado positivo, ahora podrás...

(expresiones arreglarlo-todo tipo nueva era)

o Si te ha ocurrido esto, es por alguna razón

o No es más que tu karma, tienes que aceptarlo

o Tienes que aprender a dejarlo estar y fluir con las cosas

o No tienes más que meditar sobre el asunto y encontrarás la solución

o Tienes que confiar más en el universo

o ¿Qué puedes esperar de él? Es un capricornio (le falta vitamina

C, es de un chakra muy bajo, etc.)

El proceso de la CNV

Los 4 componentes de la CNV:

1. Observaciones: las acciones o hechos concretos que observamos y que nos afectan

2. Sentimientos: lo que sentimos en relación con lo que observamos

3. Necesidades: necesidades, valores, deseos, etc. que crean tales sentimientos

4. Peticiones: las acciones concretas que requerimos a la otra parte para poder satisfacer nuestras necesidades o vivir de acuerdo a nuestros valores

En el proceso de comunicación podemos expresar honestamente lo que queremos, siguiendo las 4 componentes anteriores, o podemos escuchar y reflejar empáticamente lo que otr@s quieren de nosotr@s, siguiendo igualmente las 4 componentes anteriores.

- Escuchar y reflejar empáticamente: “Cuando tú...” (observación, opcional), “te sientes...” (sentimientos) “porque necesitas...” (necesidades) “y lo que te gustaría es que yo...” (petición, puede ser hacia un@mism@) – comprobación (opcional)

Ejemplo: entiendo que cuando pongo la música a todo volumen te sientes enojado porque valoras mucho la tranquilidad y el silencio y te gustaría que la música estuviera más baja cuando tú estás en casa, ¿es eso lo que me estás diciendo? — ¿Estás enojado porque necesitas silencio?

- Expresarse honestamente: “Cuando (veo, oigo, pienso...) ...”, “me siento...”, “porque necesito...” “y me gustaría que tú...”

Ejemplo: Cuando te oigo gritar así, me siento abrumada porque me es imposible entender lo que quieres decir y seguir comunicando contigo.

Te rogaría por favor que hablaras sin gritar.

1. Observaciones y evaluaciones

- En el proceso de la CNV es importante distinguir Observaciones de Evaluaciones o Juicios. Una observación se refiere a un hecho concreto y determinado. Una evaluación es un juicio sobre la persona.
o Raramente haces lo que yo digo (evaluación) – Las últimas tres veces que he propuesto algo, te has negado a ayudarme (observación)
o ¡Siempre estás gritando! (evaluación) – Cuando te oigo gritar así... (observación)
- Muchas veces, observaciones y evaluaciones van juntas. Puede ser conveniente separarlas, o al menos referir la evaluación a una observación personal para evitar juicios absolutos o morales.
o ¡Eres demasiado generoso! – Viéndote dar ese dinero a ese mendigo (observación), pienso que estás siendo demasiado generoso (evaluación).
o ¡No lo va a lograr! – Tal y como van las cosas, veo difícil que lo logre
o ¡Es un tío muy feo! – Es un tío que no me atrae (evaluación referida en una observación personal)

2. Identificar y expresar sentimientos

- Los sentimientos no se consideran importantes en nuestra forma de vida. Lo único que se valora es nuestra forma de pensar, que ha de ajustarse a aquellos que tienen el poder y la autoridad. Nos han educado para responder correctamente al modo de pensar general o de los otros, en lugar de para saber conectar con nosotros mismos, con nuestro ser interior. Por ello, nos cuesta mucho expresar nuestros sentimientos. Además de la presión social para no hacerlo, nos faltan las palabras adecuadas.
- Tenemos miedo de expresar abiertamente nuestros sentimientos porque pensamos que nos hacemos vulnerables y que otra gente aprovechará para atacarnos y hacernos daño. Sin embargo, la expresión sincera

de los sentimientos tiene un efecto imprevisible en las otras personas, despertando en la mayor parte de las veces una respuesta sincera y compasiva.

- La falta de práctica en expresar nuestros sentimientos nos lleva a confundir Sentimientos y Opiniones. Un sentimiento real es un estado anímico nuestro; una opinión se refiere a los otros, o a cómo creemos que los otros nos ven a nosotros.

[No sentimientos]

- o Siento que eso no está bien (juicio moral sobre otros)
- o Me siento como una tonta (opinión basada en lo que otros pueden pensar de nosotros)
- o Me siento inútil sin hacer nada (interpretación de una situación basada en lo que otros esperan)
- o Me siento incomprendido (ignorado, despreciado, etc.) (interpretación de las acciones de otros)
- Palabras como: abandonad@, abusad@, amenazad@, arrinconad@, atacad@, engañad@, herid@, ignorad@, incomprendid@, intimidad@, manipulad@, no apoyad@, no escuchad@, no querid@, olvidad@, presionad@, provocad@, rechazad@, ridiculizad@, traicionad@, utilizad@... no expresan sentimientos reales nuestros, sino una manera de juzgar las acciones de los demás en relación con nosotros.

[Sentimientos, estados anímicos o emocionales]

- o Absort@, afectuos@, agradecid@, alegre, alerta, aliviad@, amable, animad@, asombrad@, brillante, calmad@, carinos@, cómod@, complaciente, confiad@, content@, curios@, de buen humor, dichos@, divertid@, dulce, emocionad@, encantad@, entusiasmad@, esperanzad@, estimulad@, excitad@, expectante, exultante, fascinad@, feliz, impresionad@, inspirad@, interesado@, intrigad@, juguetón/a, motivad@, perplej@, plen@, preocupad@, relajad@, satisfech@, segur@ (de mi mism@), sensible, seren@, sosegad@, sorprendid@, tiern@, tranquilo@, viv@, etc.

o Abatid@, aburrid@, acalorad@, afligid@, agobiad@, agitado@, alarmad@, amargad@, angustiad@, apático@, aprensiv@, asustad@, aterrorizad@, aturdid@, avergonzad@, cansad@, celos@, confus@, consternad@, culpable, decepcionad@, desanimad@, deprimid@, descorazonad@, desencantad@, desesperad@, desmotivad@, disgustad@, dolid@, dubitativ@, enfadad@, enojos@, escéptic@, exasperad@, exhaust@, fri@, frustrad@, furios@, impaciente, impotente, incómod@, indiferente, infeliz, inquiet@, irritad@, miedo, miserable, molest@, movid@, nervios@, perzozos@, perplej@, perturbad@, pesad@, pesimista, rencoros@, resentid@, temeros@, triste, vag@, etc.

3. Asumir la responsabilidad de nuestros sentimientos

“Lo que hacen l@s otr@s puede ser el estímulo de nuestros sentimientos, pero no la causa.”

Marshall B. Rosenberg

Tendemos a pensar que son l@s demás quienes provocan nuestros sentimientos, quienes nos hacen enfadar o nos sorprenden. Para la CNV, lo que l@s demás hacen o dicen puede ser un estímulo que desencadena nuestros sentimientos, pero no es en ningún caso la causa de ellos. Nuestros sentimientos resultan de cómo recibimos lo que otr@s dicen o hacen y de cuáles son nuestras necesidades y expectativas en ese momento. Cómo recibir lo que los demás hacen o dicen es una elección nuestra y por tanto somos nosotr@s l@s responsables de la reacción que provocan. Asumir esa responsabilidad es un paso fundamental para una buena comunicación.

Cuando alguien nos envía un mensaje negativo, verbal o no verbal, tenemos 4 opciones de cómo recibirlo. Ante una frase como: ¡Eres un/a egocéntric@. Sólo piensas en tí!, podemos:

- o Echarnos la culpa a nosotr@s: Está bien, procuraré ser más atent@ la próxima vez.
- o Echar la culpa a otr@: ¡Qué dices! Siempre me he preocupado por ti más que tú por mí.

7

o Expresar honestamente nuestros sentimientos y necesidades: Cuando te oigo decir que soy un/a egocéntric@, me siento dolid@ porque sinceramente creo que me estoy esforzando cada vez más en considerar tus preferencias y me gustaría que reconocieras mi esfuerzo.

o Reflejar empáticamente los sentimientos y necesidades de la/el otr@: ¿Te sientes molesta porque querías que estuviera más atent@ a tus preferencias?

Asumimos la responsabilidad cuando reconocemos nuestras necesidades, deseos, expectativas, valores como la verdadera causa de nuestros sentimientos, en lugar de echar la culpa a l@s demás.

o Me has decepcionado con lo que has hecho – Ayer, cuando te fuiste con tus amigas sin avisarme, me sentí muy decepcionado porque quería contarte algo importante para mí.

o Siempre que venimos a ver a mi madre me haces enfadar – Me siento enojada porque yo no quería hablar de ese tema con mi madre y me hubiera gustado comentarlo primero contigo.

o Ya sabes que mamá y papá se enfadan si no te portas bien en la escuela. Y tú no quieres hacer enfadar a mamá y papá, ¿verdad?

– Cuando te portas mal en la escuela, papá y mamá nos enfadamos porque a nosotr@s nos gustaría tener la certeza de que te estamos transmitiendo los valores que queremos. ¿Puedes ayudarnos?

La estructura básica de estas frases es: “Yo me siento... (sentimiento), porque yo... (necesidad), me gustaría pedirte que... (pétición)”

Necesidades:

- o Autonomía: elegir sueños, objetivos, valores y la manera de realizarlos
- o Celebración: éxitos y pérdidas
- o Integridad: autenticidad, sentido, creatividad
- o Interdependencia: aceptación, aprecio, cercanía, amor, empatía, respeto, apoyo, confianza, etc.
- o Fisiológicas: aire, agua, alimentos, movimiento, ejercicio,

8

protección, descanso, refugio, contacto
o Juego: divertirse, reírse
o Espirituales: belleza, armonía, inspiración, orden, paz, etc.

4. Peticiones y exigencias

- Las peticiones han de ser claras, positivas y concretas, dejando ver claramente lo que queremos. Han de expresarse conscientemente, después de los sentimientos y necesidades. No debemos dar por supuesto que la otra persona adivinará lo que queremos y menos que debería adivinarlo. Es mejor hacer una petición después de haber expresado nuestros sentimientos y necesidades, de lo contrario puede parecer una exigencia.
o (un profesor a sus alumnos) Quiero que os sintáis cómod@s para decir libremente lo que pensáis – Me gustaría que me dierais que puedo hacer yo para que os sintáis cómod@s y podáis expresar...

(La primera frase comunica el deseo del profe de que l@s alumn@s se sientan cómod@s para expresarse libremente, pero no dice qué podrían hacer para ello. No es una petición clara)

- Las peticiones se perciben como exigencias cuando otr@s piensan que serán castigad@s si no hacen lo que se les pide. Cuando la gente nos oye pedir algo como una exigencia, tiene dos opciones: someterse o rebelarse. En cualquiera de los dos casos, la comunicación aliena la relación.
o ¡Luisito, baja la basura, por favor!
(Si Luisito sabe que la última vez que dijo que No su padre le castigó, seguramente se someterá, pero sabe que no se trata de una petición, aunque lleve el “por favor”, sino de una exigencia).

- En ocasiones lo que parecen inocentes requerimientos son, en realidad, exigencias disfrazadas. Ante una petición siempre podemos decir sí o no, pero si al decir “no” obtenemos una mala respuesta, o algún tipo de chantaje emocional, es que se trataba en realidad de una exigencia.

o Me siento un poco sola, ¿quieres cenar esta noche conmigo? – Bueno, estoy un poco cansada, mejor otro día.

- ¡Siempre ha de ser lo que tú quieras! (era una exigencia)
- (silencio) – ¿Qué te pasa? – Nada, nada – Venga, dime que te pasa – No nada, pensaba que te importaba un poco más y que no te iba a ser tan difícil hacerme este favor (chantaje emocional, era una exigencia)
- Entiendo, has tenido un día muy duro, ¿no? (empatía, era un verdadero requerimiento)

- Después de habernos expresado honestamente podemos querer saber (y requerir):

- o *Lo que la otra persona siente*: Me gustaría saber cómo te sientes sobre lo que te he dicho
- o *Lo que la otra persona piensa*: Me gustaría que me dijeras qué piensas sobre lo que te he dicho
- o *Lo que la otra persona ha oído*: Me gustaría que me dijeras si me has oído decir algo que te haya parecido una crítica o una acusación – ¿Te importaría repetir lo que me has oído decir?
- o *Si la otra persona estará dispuesta a hacer algo*: Me gustaría que me dijeras si te parece bien...

Recibir y reflejar empáticamente

Empatía es una comprensión respetuosa y compasiva de lo que otr@s están viviendo. Es vaciar nuestra mente y escuchar con todo nuestro ser. Requiere por tanto dejar de lado cualquier idea u opinión preconcebida, cualquier prejuicio sobre la experiencia de l@s demás.

- Empatía no es:
 - *Simpatizar: Sé cómo te sientes. Yo también he pasado por eso
 - *Aconsejar: Tal vez podrías hacer esto o lo otro
 - *Relativizar: Bueno, eso no es nada. Conozco de...
 - *Educar: Míralo por el lado positivo, ahora podrás...
 - *Consolar: Tú no tienes la culpa, hiciste todo lo que pudiste
 - *Interrogar: ¿Cuándo dices que te pasó?
 - *Explicar: Lo siento, no pude llamarte porque...

- Empatizar es estar completamente presente con la otra parte y con lo que está vivo en ella en ese momento. No es comprender mentalmente lo que le ocurre ni simpatizar con ella. No se trata de sentir lo que ella siente, aunque a veces pueda ser útil.
- No importa lo que la otra persona diga (los juicios que pueda estar emitiendo, etc.), cuando empatizamos con ella sólo oímos lo que ha observado, lo que siente, lo que necesita y lo que nos pide.
 - o Sujeto A: Para qué hablar contigo, si no escuchas nunca
 - o Sujeto B: (tratando de reflejar empatía): ¿Te sientes mal conmigo? (La frase implica que sus sentimientos son el resultado de lo que B hace, mejor referirla a las necesidades de A)
 - Sujeto B (segundo intento): ¿Te sientes mal porque piensas que no te comprendo? (La frase se centra en lo que A piensa, y no en lo que A necesita)
 - Sujeto B (tercer intento): ¿Te sientes mal porque necesitas ser escuchad@? (Empatía)
- Reflejar empatía significa parafrasear lo que la otra persona nos dice de una manera que revela comprensión, añadiendo (conjeturando) aquello que la otra persona no llega a decir y estando dispuestos a ser corregidos por ello. Podemos reflejar empatía hacia lo que otr@s:
 - o Observan: Esta reacción tuya, ¿se debe a que me he equivocado en los cálculos?
 - o Sienten o necesitan: ¿Te sientes ofendido porque esperabas más aprecio del que has recibido?
 - o Requieren: ¿Me estás pidiendo que te explique las razones por las que hice lo que hice?
- No se trata de parafrasear de una manera mecánica, como si aplicáramos una fórmula. Tenemos que ser sincer@s a la hora de mostrar respeto y comprensión.
- Por lo general resulta conveniente reflejar empatía hasta que la otra persona se ha expresado completamente, antes de empezar a expresar lo que nosotr@s sentimos o pensamos.
 - o Mi hija es imposible. No importa lo que le diga, nunca escucha
 - Vaya, diría que te sientes un tanto desesperada y que te gustaría hallar la manera de conectar con ella

- Tal sea culpa mía. Siempre la estoy gritando
- ¿Te sientes culpable porque te hubiera gustado tener una comunicación fluida con ella?
 - Como madre soy un fracaso
 - ¿Te sientes desanimada y te gustaría tener una relación diferente con tu hija?
- (Seguir así hasta que la madre ha agotado todos sus sentimientos en relación con este tema. Después le podemos preguntar si hay algo que podamos hacer por ella)

Expresar aprecio

- No es fácil expresar aprecio por lo que otr@s hacen. **Los cumplidos son también juicios**, ahora positivos, que hacemos sobre l@s demás. Pueden reforzar una imagen falsa en la otra persona o crear una impresión errónea, despertando suspicacias sobre la intención oculta del cumplido.
- Desde la CNV se consideran 3 componentes fundamentales a la hora de expresar aprecio. Una frase de aprecio debe contener:
 - o El sentimiento que tenemos por lo que la otra persona ha hecho o dicho
 - o La acción o palabras que nos han hecho sentir bien
 - o La necesidad que hemos podido satisfacer
- Ejemplo: “Estoy encantado de ver a tus hij@s pasar todo el fin de semana haciendo este maravilloso mural. Valoro mucho que la gente coopere en hacer cosas tan hermosas como ésta”. Comparar con: “Buen trabajo el que han hecho tus hijos” o “Es un mural muy hermoso” o “Estoy muy contento”
- Es importante igualmente aprender a recibir aprecio sin caer en la trampa del engrimiento, el sentimiento de superioridad o la falsa humildad.

LISTADO DE ALGUNAS NECESIDADES HUMANAS

CONEXIÓN	BIENESTAR FÍSICO	SIGNIFICADO
aceptación	aire	sentido
reconocimiento	comida	conciencia
afecto	agua	celebración
apreciación	movimiento/ejercicio	claridad
pertenencia	reposo/descanso	conocimiento
cercanía	expresión sexual	contribución
colaboración	seguridad	creatividad
comunicación	albergue	descubrimiento
comunidad	contacto	eficacia
compañerismo		justicia
compasión		crecimiento
conexión	HONESTIDAD	esperanza
consideración	autenticidad	aprendizaje
consistencia	integridad	luto
cooperación	presencia	participación
empatía		propósito
ser incluid@	JUEGO	auto-expresión
amor	alegría	estímulo
intimidad	humor	comprender
sustento	diversión	hacerse entender
reciprocidad, mutua-	PAZ	AUTONOMÍA
lidad	comunidad	elección
respeto/ser respetad@	facilidad	libertad
seguridad	igualdad	independencia
estabilidad	armonía	espacio
apoyar	inspiración	espontaneidad
valor (a ser valorad@)	orden	
calor		

• Pasado en la información extraída de:
 • DianaLeaf-Christian.org • EcovillageNews.org • Diana@ic.org • 828-669-9702 Traducido y compartido por
 KanAwen • Ecoaldea en el Valle de Biert www.kanawen.org • info@kanawen.org

Quando las necesidades no están satisfechas, los movimientos afectivo-emocionales fluctúan entre algunos de los sentimientos, como son:

Rabia: estar molesta, disgustado, descontento, gruñona, frustrado, indignado, enfadada, malhumorado, enojada, irritada, hartó, crispado, furiosa, enfurecido, impotente, desesperada, hostil, violenta, agresiva

Tristeza: estar apenada, conmocionado, consternada, desanimado, desilusionada, deprimido, precupado, solitaria, abatida, apagado, descorazonado, acongojada, melancólico, inconsolable, desesperado, indefenso, apática, indiferente, pesimista...

Sorpresa: estar confuso, desorientado, desorientado, perdido, asombrada, escéptica, anonadado, perpleja, estupefacto, atónito, bloqueada, paralizado, asustado, curiosa...

Dolor: estar frágil, sensible, vulnerable, dolida, herida, afectado, incapacitado, angustiada, destrozado...

Disgusto: estar descontento, distante, indiferente, fría, resentida, amargado, asqueada, indignada, rencoroso...

Miedo: estar temerosa, temblorosa, aterrorizado, espantado, con pánico, agitada, inseguro, incómodo, tenso, ansioso, nerviosa, asustado, alarmado, paralizado, pasivo, inerte, cerrada...

Confusión: estar confusa, enturbiado, preocupada, inseguro, desconfiado, indecisa, inquieto, contrariada, desconcertado, desorientada, perpleja, apagado, pensativa, perturbado, trastornada, dependiente...

Preocupación: estar incómodo, intranquila, inquieta, impaciente, agitado, nerviosa, agobiado, ansioso, angustiada, alarmado, alterado, abrumada...

Vergüenza: estar arrepentida, tímida, inhibida, cohibido, acobardado...

Cansancio: estar cansado, aplastada, débil, perezosa, sin energía, desanimada, desinteresado, desmotivada, deprimido, fatigado, abateda, agotada, saturada, adormecida, aburrida, rutinario, impotente, decaído, exhausta...

Quando las necesidades están satisfechas, fluctúan sentimientos/emociones, como son:

Calma: estar en paz, tranquila, sereno, relajado, descansada, despejada, aliviada, calmado, sosegado, silenciosa, quieto, apacible, neutral, tolerante, equilibrada, confiado, armoniosa...

Placer: estar feliz, alegre, contenta, satisfecha, orgullosa, flotante, radiante, pletórico, efusiva, excitado, gozosa, fascinada, afortunado, esperanzada, optimista, sensual, vivo, comunicativa, en armonía...

Afecto: estar amistosa, cariñoso, acogedor, cálida, cordial, humilde, cercano, próxima, sensible, tierno, afectuosa, amorosa, apasionado, atraído, confiada, adorable, conmovido, compasiva, comprensivo, valorada, reconocida...

Interés: estar interesado, curiosa, asombrado, sorprendida, intriga

do, expectante, absorta, animado, ilusionado, entusiasmada, alerta, inspirado, motivada, involucrada, comprometido, decidida, segura, despreocupada, desprendido.

Actividad: estar animada, contento, estupenda, encantado, entonado, divertida, jovial, vibrante, estimulado, saltando de alegría, emocionada, bien despierto, activo, viva, vigorosa, aventurero, energética, fuerte, fortalecida, revitalizado, efusivo, excitado, electrizado, refrescada, realizada...

Apertura: estar abierto, expansiva, dialogante, comunicativo, sociable, despierto, ligero, receptiva, sensitivo, inspirada, vulnerable, vital, liberada, independiente, generoso, disponible, servicial, agradecida...

Sin ánimo de ser exhaustivas, hemos recogido aquí un pequeño listado de sentimientos y necesidades que, pensamos, pueden ser útiles tener a mano en un momento dado si estamos buscando ser más precis@s a la hora de comunicarnos.

*Los listados de sentimientos están extraídos de <http://www.asociacioncomunicacionviolenta.org/> de la sección de recursos y es accesible para cualquiera que quiera consultarlos.



Anexo 1.18.

- Comunicación -

Fuente: García, M. (2011). *Programa de educación sexual con familias desde atención primaria.*

Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales del Principado de Asturias.

Disponible en:

https://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Programas%20de%20Educaci%C3%B3n/Educaci%C3%B3n%20afectivo%20sexual/EDUCACION%20SEXUAL%20PRIMARIA%201%20web.pdf

COMUNICACIÓN

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN

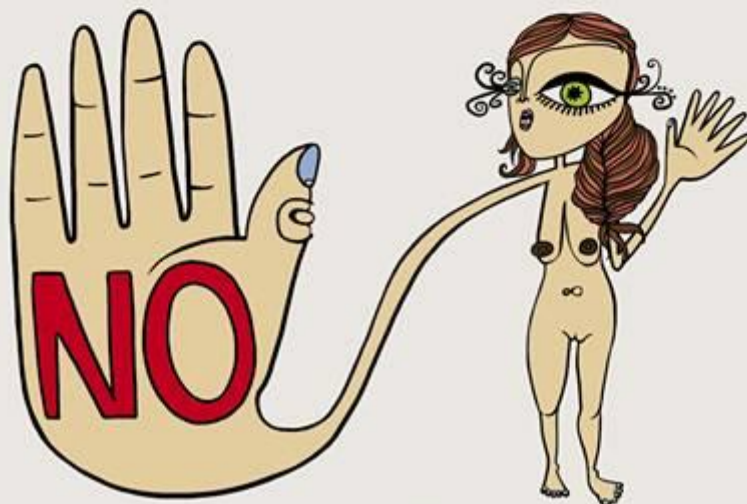
La comunicación y relación entre las personas configuran diferentes escenarios en cada ocasión en el que entran en juego valores, actitudes, historias personales. La comunicación es proceso básico de supervivencia. El educar las habilidades para proponer, expresar los deseos, expresar sentimientos facilitará realizar prácticas seguras como usar del preservativo o rechazar prácticas que no se desean.

La comunicación constituye un elemento fundamental para el proceso de cambio. Hablar sobre las prácticas que les gustaría hacer y acerca de métodos de prevención antes de mantener la relación sexual constituye una de las habilidades básicas a la hora de negociar las prácticas sexuales seguras.

La intervención en conductas problemáticas debe centrarse en la educación y no sólo en la supresión de dicha conducta. Nuestro fin último en todo este proceso sería enseñar habilidades funcionales de comunicación para abordar problemas de comportamiento. La tarea de ayudar a los niños y jóvenes en su proceso de socialización, desarrollo y afrontamiento de problemas, comportará dos objetivos básicos: Potenciar sus recursos y habilidades personales y estrategias. Potenciar los recursos de los profesionales y el grupo para que puedan promover el crecimiento y desarrollo personal.

No es No. Si es Si.
Donde quiera que vayamos
y como quiera que vistamos.

AHORA NO quiere decir No
ESPERA quiere decir No
DÉJAME EN PAZ quiere decir No
NO GRACIAS quiere decir No
A LO MEJOR DESPUÉS quiere decir No
TENGO PAREJA quiere decir No
MEJOR VAMOS A DORMIR quiere decir No
UUUUHHHH quiere decir No
ME ESTAS HACIENDO DAÑO quiere decir No
QUE TE POLLEN quiere decir No
(FÓLLAME quiere decir Si)
QUEDARSE QUIETA quiere decir No
NO ME APETECE quiere decir No
TU ESTÁS/ YO ESTOY BORRACHO/A es No
PARA quiere decir No
NO CORRESPONDER BESANDO quiere decir No
NO ME TOQUES quiere decir No



Anexo 1.19.

- Pareja -

Fuente: García, M. (2011). *Programa de educación sexual con familias desde atención primaria.*

Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales del Principado de Asturias.

Disponible en:

https://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Programas%20de%20Educaci%C3%B3n/Educaci%C3%B3n%20afectivo%20sexual/EDUCACION%20SEXUAL%20PRIMARIA%201%20web.pdf

PAREJA

LA RELACIÓN DE PAREJA EN LA ADOLESCENCIA

Entendida la pareja como una “relación que se establece entre dos personas que buscan satisfacer alguna de las necesidades susceptibles de ser resuelta en pareja”.

La pareja y su visión están relacionada con las diferentes biografías e influida por expectativas culturales. A lo largo de las diferentes etapas se van configurando expectativas y modelos de la vida en pareja, junto con este proceso de culturalización surgen numerosos mitos y creencias relacionadas con el “deber ser” y con el “ser” de la relación de pareja.

La adolescencia es una etapa donde aparecen las primeras relaciones de pareja “estables”. A medida que aumenta la edad se va dilatando el periodo necesario para considerar a una pareja como estable y se produce la “monogamia seriada” con el establecimiento de varias relaciones de pareja consideradas como estables en un corto periodo de tiempo.

A medida que la pareja pasa del estatus de ocasional a fija o estable se establecen otras pautas de relación. Se prioriza la prevención de embarazos no deseados y se acuden a otros métodos anticonceptivos diferentes al preservativo, ya que el uso del preservativo ya no es considerado necesario.

La percepción de estabilidad dentro de la pareja genera vínculos de confianza que hacen que disminuya la percepción de riesgo y aumenten los sentimientos de invulnerabilidad. Se piensa que no es necesario el uso del preservativo, se usa de la píldora y otras prácticas de riesgo como la “marcha atrás”, y se olvidan las Infecciones de Transmisión Sexual.

Las expectativas dentro de la pareja también son sexuadas. Tanto en los hombres como en mujeres existen rasgos diferenciales en función de los diferentes procesos autobiográficos y de sexuación. Los aspectos educacionales van a jugar un rol fundamental. Mientras que a los varones se les educa haciendo especial énfasis en una serie de roles: independencia, fuerza y seguridad, a las mujeres en otros como la afectividad, expresividad y sensibilidad. Estos aspectos configurarán los denominados caracteres sexuales terciarios que a su vez fortalecerán el rol de hombre y de mujer. Estos caracteres, también llamados roles de género, no son aspectos estancos que configurarán una identidad “masculina” o “femenina” sino que forman

parte de un continuo en el que compartiremos más caracteres sexuales considerados “masculinos” o “femeninos”, pero será el conjunto de ellos (todos los caracteres) los que hagan que nos sintamos hombres o nos sintamos mujeres y nos identifiquemos y nos identifiquen como tales.

Así las diferentes formas de ver, sentir y vivir la sexualidad nos encontramos con una cuestión de sexos: “se es hombre, se es mujer” y de grados “se es más... o se es menos: independiente, afectivo/a, fuerte,...”.

EXPECTATIVAS, MITOS Y FALSAS CREENCIAS

El enamoramiento y los ideales románticos han sobrecargado la pareja de multitud de creencias falsas y de expectativas muy poco realistas que difícilmente pueden ser satisfechas.. Algunas de las falsas expectativas que nos podemos encontrar con frecuencia y que configuran la “idea del amor” son:

- Que el amor será eterno.
- Que reportará felicidad, comodidad y seguridad.
- Que supone pertenencia absoluta y constantes atenciones.
- Que la fidelidad será absoluta.
- Que los celos dan cuenta de la medida del amor.
- Que las relaciones sexuales, o el propio amor mejoran por la acción del tiempo.
- Que el amor tiene la capacidad de arreglar los conflictos.
- Que los hijos son la máxima expresión del amor.
- Que los hijos sirven para resolver la relación cuando esta tiene dificultades.
- Que el conflicto y el amor son incompatibles.
- Que el sacrificio es la medida del amor.
- Que el compañero debe ser capaz de anticipar los propios sentimientos, pensamientos y necesidades.
- Que amar significa querer estar siempre juntos.
- Que los intereses, objetivos y valores de los amantes serán siempre los mismos
- Que porque me quiere, mi compañero me respetará, comprenderá y aceptará independientemente de cómo sean mis propias conductas.
- Que el grado de cariño, sexo y compromiso no disminuirá nunca.

Todas estas expectativas pueden producir frustraciones e infelicidad. Una forma de abordar los diferentes mitos que se establecen en torno a la pareja supone partir de sus creencias y sus intereses y construir nuevos modelos de relación, de pareja, de hombres y de mujeres desde una actitud crítica.

HABILIDADES DE NEGOCIACIÓN

Cuando hablamos de la negociación del uso del preservativo hablamos de habilidades de comunicación y de negociación, de ser capaces de expresar y proponer aquello que nos gusta, aquello que deseamos a nuestra pareja y negociarlo.

En jóvenes y adolescentes existen muchas dificultades para hablar con su pareja sobre lo que les gustaría hacer, y aún más para dialogar sobre métodos de prevención a utilizar. Para aquellos que tienen relaciones “estables” los métodos de prevención, como el preservativo, tienden a sustituirse por la píldora para prevenir embarazos no deseados, pero inútiles cuando hablamos de ITS, mientras que si las relaciones son esporádicas hay un ligero aumento del uso del preservativo.

Por otra parte hay una estigmatización del VIH sida y las personas seropositivas, lo que implica un aumento de la vulnerabilidad en este tipo de población. Para muchos jóvenes y adolescentes el sida, se nota, lo que les lleva a la errónea conclusión de que si tuvieran relaciones con alguien que fuera seropositivo se percatarían de ello.

Si a esto añadimos que en ocasiones hablar de la sexualidad resulta muy difícil por los tabúes que giran en torno a ella y las carencias en las habilidades de comunicación, la negociación del uso del preservativo se convierte en una conducta con dificultad.

ANEXO 2

Instrumentos de evaluación

Evaluación del programa

Lista de cotejo y cuestionario de satisfacción a cumplimentar por las familias

	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo
Me ha sido expuesto el programa previamente de forma detallada, explicándome su contenido, modo de trabajo y objetivos.				
Las dinámicas de cada sesión se han adaptado a la teoría posteriormente expuesta.				
La teoría ha sido explicada de forma clara y sencilla, respondiendo a mi demanda formativa.				
El programa, en general, ha sido útil y de apoyo a mi labor como madre/padre/tutor o tutora legal.				
El número de sesiones ha sido suficiente.				
El papel de la persona que ha guiado las actividades ha sido útil.				

La valoración (en nota de 1 a 10) que hago del programa es de ____ debido a:-

Hay temas que considero que deberíamos de haber abordado o ha faltado más desarrollo: Sí / No.

Estos temas son: _____

Algún aspecto a destacar: _____

Preguntas para guiar la reflexión a realizar por la persona que lleve a la práctica el programa

1. ¿La programación se adapta a la realidad educativa?
2. ¿Los objetivos y contenidos planteados han sido adecuados? ¿Por qué?
3. ¿Los materiales empleados han permitido la manipulación? ¿Han sido accesibles? ¿Atractivos? ¿Suficientes?
4. ¿Los procedimientos e instrumentos empleados para la evaluación del alumnado son los adecuados?
5. ¿Ha sido la programación adecuada en el nivel de dificultad? ¿Ha sido del interés del alumnado? ¿Ha sido del interés de las familias? ¿Ha tenido unos objetivos bien definidos?
6. ¿Se ha sabido motivar al alumnado? ¿Y a las familias? ¿Despertar su curiosidad? ¿Se ha colocado al alumnado en la zona de desarrollo próximo?
7. Sugerencias de mejora...

Evaluación del alumnado

Rúbrica para conocer el dominio sobre los contenidos desarrollados en el programa

Aspecto que se valora	4	3	2	1
Diferenciación entre público y privado	Comprende la diferencia entre público y privado en la teoría, y lo relaciona con espacios de la vida cotidiana.	Con ayuda y ejemplos claros de su vida cotidiana comprende la diferencia entre público y privado.	Comprende la diferencia entre público y privado en la práctica y en aquellos espacios muy presentes en su vida (casa-colegio)	No comprende la diferencia entre público y privado, ni en la teoría ni en la práctica.
Diferenciación entre apropiado e inapropiado	Comprende que haya conductas apropiadas e inapropiadas según el espacio y actúa de forma correcta en base a este criterio.	Comprende que haya conductas apropiadas e inapropiadas y en la mayoría de las acciones presenta este criterio.	Comprende de forma muy simple la diferencia entre apropiado e inapropiado, y en parte de las acciones presenta este criterio.	No comprende la diferencia entre apropiado e inapropiado.
Esquema corporal	Conoce el esquema corporal.	Con algo de ayuda conoce el esquema corporal.	Conoce las partes más simples del esquema corporal.	No conoce el esquema corporal.
Diferencias sexuales entre hombres y mujeres	Conoce las diferencias sexuales entre hombres y mujeres.	Conoce, con algo de ayuda, las diferencias sexuales entre hombres y mujeres.	Conoce de forma muy superficial las diferencias sexuales más básicas entre hombres y mujeres.	No conoce las diferencias sexuales entre hombres y mujeres.
Cambios físicos propios de la adolescencia	Identifica, en general y en su propio cuerpo, los cambios físicos propios de la adolescencia.	Identifica en su cuerpo algunos de los cambios físicos propios de la adolescencia.	Identifica, con ayuda, algunos de los cambios físicos más significativos propios de la adolescencia.	No tiene conciencia de los cambios físicos propios de la adolescencia.
Patrones adecuados para expresar el afecto	Conoce y desarrolla patrones adecuados para la expresión de afecto en función de la persona a la que se dirige.	Conoce los patrones adecuados para la expresión de afecto, pero tiene dificultades a la hora de seleccionar la forma adecuada para cada persona.	Conoce algunos de los patrones adecuados para la expresión de afecto, pero en la mayoría de ocasiones no lo sabe llevar a la práctica.	No conoce los patrones adecuados para expresar afecto ni lo hace de forma adecuada.
Diferencia entre abuso y respeto	Identifica las situaciones de abuso y reconoce los motivos de por qué lo son; de la misma forma identifica las situaciones de respeto.	Identifica algunas situaciones de abuso, en función de los motivos que intervengan; de la misma forma con las situaciones de respeto.	Le cuesta reconocer las situaciones de abuso, pero muestra preferencia por las de respeto.	No diferencia entre las situaciones de abuso y respeto.
Reacción ante situaciones de abuso	Muestra una reacción esperada a situaciones de abuso.	Muestra una reacción esperada a determinadas situaciones de abuso.	Muestra una reacción, aunque algo limitada, ante las reacciones de abuso.	No muestra la reacción esperada ante situaciones de abuso.

