



**Universidad de Valladolid**

## **Trabajo de Fin de Grado**

Educación sexual con perspectiva de género:  
una propuesta metodológica de intervención  
socioeducativa con jóvenes inmigrantes

---

**Autora:**

Cristina Almeida Peribáñez

**Tutora académica:**

Alicia H. Puleo

**Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid, 2013**

# INDICE

<b>Introducción y justificación</b> .....	3-8
<b>Capítulo 1. Educación sexual: una perspectiva holística de la sexualidad</b> .....	9-19
1.2 La alegoría de las gafas violetas. Relaciones de poder y patriarcado.....	13-19
<b>Capítulo 2. Más allá del sexo: la construcción cultural del género</b> .....	20-31
2.1 El caso particular de la cultura subsahariana.....	26-31
<b>Capítulo 3. Educación sexual. Una propuesta de intervención socioeducativa con jóvenes inmigrantes</b> .....	32-44
3. 1. Colectivo destinatario.....	32-34
3. 2. Objetivos.....	34-35
3. 3. Metodología y estrategias.....	35-37
3. 4. Recursos.....	37-44
<b>CONCLUSIONES</b> .....	45-46
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	47-49

# RESUMEN

La educación sexual, además de una herramienta de desarrollo y crecimiento personal, es también una herramienta de desarrollo social. La vivencia de la sexualidad implica, entre otras cosas, relaciones sociales, afectivas y sexuales en una sociedad cambiante. La educación sexual integral debe dar respuesta a las necesidades individuales y sociales desde una perspectiva plural, abierta y respetuosa que promueva la convivencia como principio básico del progreso social.

En este proyecto final, planteo una propuesta metodológica de intervención educativa en materia de educación sexual dirigida a jóvenes inmigrantes procedentes de la región de África subsahariana. Incluye la igualdad de género como eje transversal de la propuesta y la educación en valores como medio de transformación social e integración de los individuos en la sociedad.

**Palabras clave:** Educación sexual, sexualidad, género, inmigrantes, educación en valores, diversidad.

# ABSTRACT

Sex education, as well as a tool for personal growth and development, it's a tool for social development too. The experience of sexuality involves, between other things, social, emotional and sexual relationships in a changeable society. A comprehensive sex education should respond to individual and social needs from a pluralistic, open and respectful perspective to promote the coexistence as a fundamental principle for social progress.

In this final project I pose a methodological proposal of educational intervention in sex education to young immigrants from sub-Saharan Africa. Includes gender equality as a central focus of the proposal and values education as a way of social transformation and integration of all individuals in society.

**Keywords:** Sex education, sexuality, gender, immigrants, values education, diversity.

# INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente estudio y propuesta de educación sexual se encuentra enmarcada dentro de la educación no formal – pues se sitúa fuera del ámbito de la educación reglada – y dentro de la educación a lo largo de la vida como proceso de construcción permanente del individuo, de la educación en valores y de la educación para la prevención y promoción de la salud. Nace para dar respuesta a una serie de problemáticas, dificultades, inquietudes y necesidades educativas en torno a la sexualidad, comunes a la sociedad en general y específicas del colectivo de inmigrantes procedentes de la región de África Subsahariana, detectadas durante el desarrollo de mis prácticas universitarias – Practicum I y Prácticum II – en Accem Valladolid. Estas necesidades son fundamentalmente las derivadas del choque cultural (concepción en torno a la sexualidad, creencias, valores, mitos, estereotipos), la igualdad de género, el respeto de las diferentes orientaciones sexuales y las conductas de riesgo asociadas culturalmente al género masculino, tanto en las sociedades de África subsahariana como en las de Occidente (violencia, alcohol, drogas y Enfermedades de Transmisión Sexual).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud "la sexualidad es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales" (OMS, 2006)

Si la sexualidad es una dimensión central y fundamental del ser humano que se da durante todo su trayecto vital, es necesario otorgarle la importancia que requiere e implementar acciones dirigidas al pleno desarrollo y la vivencia satisfactoria de la sexualidad de cada individuo en un marco de convivencia y respeto de la libertad individual de los demás. Si además la sexualidad es, como dice la OMS, una construcción fundamentalmente cultural – lo único dado de forma natural es el aspecto biológico y hasta este, de la misma forma que la dimensión psicológica, se encuentra influenciado por el ambiente – también se constituye como un proceso de aprendizaje. Si bien tiene su periodo determinante durante la infancia y la adolescencia, se construye a lo largo de toda la

vida. En este aspecto, la educación es una herramienta de transmisión cultural, pero también es un potente agente de desarrollo personal y de transformación social.

El pleno desarrollo de un individuo en cualquiera de sus facetas no se puede concebir dentro de los estrictos límites de una ideología dogmática pues son sus propios contenidos los que limitan el desarrollo humano. Este estudio y propuesta de intervención, lejos de concebir la educación sexual como un mero instrumento de transmisión, asimilación y repetición cultural, se constituye como una propuesta de enseñanza-aprendizaje – educación – libre. Libre no se refiere a la ausencia de un ideario – como toda acción educativa intencional responde a una ideología – sino a un proceso de reflexión y toma de conciencia que libere y descolonice cuerpos y mentes, que construya individuos libres capaces de disfrutar de su sexualidad de forma satisfactoria, responsable y respetuosa con los demás. La asociación de la sexualidad a la faceta reproductiva y pecaminosa que encontramos en ciertos idearios religiosos y los roles y estereotipos de género impuestos por la cultura patriarcal limitan la sexualidad del individuo, entendida esta como una forma de ser en el mundo, expresarse y relacionarse con los demás. Se trata de posibilitar la desconstrucción cultural de la sexualidad (identidad de género, relaciones de género, estereotipos culturales vinculados a cada sexo), ofrecer alternativas y fomentar el conocimiento, la reflexión y la toma de conciencia sobre los mecanismos culturales que han conformado la identidad de cada individuo con el fin de desechar, mantener o adoptar aquellos aspectos que se consideren deseables o prescindibles en un ejercicio de construcción libre y autónoma de las diferentes sexualidades.

Asimismo, abordar la sexualidad con las Enfermedades de Transmisión Sexual como epicentro – una costumbre de la educación sexual impartida a la juventud en nuestro país – puede generar la asociación del ejercicio de la sexualidad al riesgo o a la enfermedad, de manera que esta perspectiva también obstaculiza la plena vivencia de la misma. Ahora bien, las ETS son un aspecto que requiere de especial atención en el caso de los jóvenes procedentes de África Subsahariana ya que, según la OMS, en el año 2011 el 68 % de los VIH positivos a nivel mundial pertenecían a esta región y 1 de cada 20 adultos estaba infectado por el virus. Esta alta tasa de contagios está asociada tanto a factores higiénicos – por ejemplo el contacto por agujas dentro del ámbito sanitario – como a conductas de riesgo relacionadas, por ejemplo, con el rechazo por motivos ideológicos y creencias religiosas del uso de métodos preventivos y anticonceptivos. De la misma forma que es necesario promover los beneficios y el placer que ofrece la vivencia plena de la sexualidad, es necesario también fomentar el conocimiento y la toma de conciencia sobre los riesgos asociados a algunas conductas y promover alternativas con el fin de que cada individuo pueda disfrutar, sin miedo, de su sexualidad y de las relaciones sexuales de forma saludable, responsable, segura y satisfactoria. Así

pues, esta propuesta educativa también se justifica desde la educación para la salud, en la promoción y la prevención de la misma.

Por otro lado, la ONU destaca como tercer Objetivo de Desarrollo del Milenio la promoción de la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer. En este sentido, tanto el actual estudio como la propuesta educativa pretenden ser un instrumento más al servicio de la igualdad entre varones y mujeres, incluyendo la perspectiva de género como eje transversal de todo el proyecto. Si lo que se quiere y se pretende es una sociedad igualitaria, además de una educación crítica que contribuya a desmontar los roles de género determinados culturalmente – más marcados en sociedades tradicionales como las de África Subsahariana – y la concepción de estos como algo natural e inherente a cada sexo, es necesario educar para la relación igualitaria entre varones y mujeres y la toma de conciencia que, junto al compromiso, posibilite la transformación social. Este proceso supone interiorizar valores, supone interiorizar, además del valor de la igualdad, otros como la tolerancia, la cooperación y el respeto y proporcionar alternativas de relación y comunicación asertiva.

En “La educación encierra un tesoro” (1996), informe de la Comisión Delors sobre la educación del siglo XXI, se determinan los 4 pilares en los que se basa la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. La educación en valores de igualdad, respeto y tolerancia se enmarcaría dentro del tercer pilar, aunque necesita de los demás para poder desarrollarse con éxito.

Como ya he dicho, la sexualidad es una forma de ser y estar en el mundo, y además de ser una faceta íntima o privada relacionada con los afectos y la autoestima también supone una forma de expresión de la propia sexualidad y personalidad en sociedad. Las relaciones sexuales implican, necesariamente, relaciones sociales pues se dan mediante el establecimiento de vínculos relacionales y afectivos entre individuos. En este aspecto, la educación en valores es imprescindible ya que en ellos se fundamentan las actitudes de las personas en torno a la sexualidad. Las actitudes están constituidas por un componente cognitivo, relacionado con valores y creencias adquiridas y relativamente estables que predisponen a los individuos a actuar de una manera u otra ante un objeto o realidad; un componente afectivo, ya que las emociones, positivas o negativas, influyen en la percepción e interpretación de la realidad y en la reacción ante los estímulos por parte de los individuos; y un componente conductual, que se refiere a la manifestación conductual, comportamental y a las intenciones de los individuos.

Los valores regulan la actitud y conducta de los individuos. Fomentar valores de igualdad, tolerancia, cooperación y respeto se torna indispensable si el horizonte que se contempla es un marco democrático en el que hombres y mujeres puedan ejercer libremente y de forma satisfactoria su propia sexualidad y sus derechos personales, cívicos y sociales en un acto consciente de igualdad y respeto por la diversidad y la libertad individual de cada persona. Educar en valores como la igualdad, la tolerancia y el respeto hacia las distintas manifestaciones de género (“masculinidad” y “feminidad”) y hacia las diferentes orientaciones sexuales supone, por un lado, contribuir a la construcción de un marco de convivencia, tolerancia, desarrollo en igualdad de las diversas sexualidades y cohesión social; por otro lado, contribuir a la eliminación de trabas y límites para el libre desarrollo y disfrute de la propia sexualidad.

La justificación de este estudio y propuesta socioeducativa desde la Educación Social está directamente relacionada con su preocupación por el buen funcionamiento y desarrollo personal y social de los individuos. Como dice José Ortega (1999, p.18) “la educación social debe ante todo ayudar a ser y a convivir con los demás. Aprender a ser con los demás y a convivir juntos en comunidad.”<sup>1</sup>

Aunque la Educación Social supone un término de difícil conceptualización y aún en construcción debido a las múltiples funciones y ámbitos de intervención que se le atribuyen, se puede determinar que *lo social* hace referencia a una tipología de educación que, al mismo tiempo, es objeto de la pedagogía social. La educación social es la praxis y acción educativa de la pedagogía social, que es a la vez disciplina científica y reflexión sobre la propia práctica educativa. Aunque lo social supone una parcela viva y dinámica, Trilla (1996) trata de delimitarlo y atribuye a la educación social tres características esenciales: tiene como objetivo el desarrollo de la sociabilidad – la dimensión social de la personalidad – de los individuos; se dirige a la sociedad en general pero en especial a colectivos que presentan mayor vulnerabilidad o situación de conflicto social, en este caso el colectivo de inmigrantes; y se desarrolla en el ámbito no formal, entendiéndose este como aquellos contextos fuera del ámbito reglado y del sistema educativo.<sup>2</sup> La presente propuesta socioeducativa cumple con los tres atributos. Sin embargo, me gustaría añadir que una de las grandes reivindicaciones que se viene realizando desde el campo de la educación social es su papel en los centros escolares del sistema educativo reglado, por ejemplo, dentro de los equipos de

---

<sup>1</sup> Ortega Esteban, J. (1999) (Coord.) *Educación social especializada: educación con menores en dificultad y en conflicto social*. Barcelona: Ariel.

<sup>2</sup> Trilla, J. (1996). *La Educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel

orientación educativa. Esto supera los límites de la educación no formal para enmarcarse dentro de la educación a lo largo de la vida, que puede darse o no dentro del sistema educativo reglado.

La educación sexual es, como toda educación, social. Incluso cuando la acción educativa se dirige al desarrollo individual de la persona o, inclusive, cuando se habla de educación individualizada, no deja de hacerse en un contexto social (colegio, familia, grupo de iguales, comunidad...) y, en cierto modo, para la sociedad en la que vive el individuo. En este aspecto, tanto la educación sexual como la educación para la promoción y prevención de la salud son instrumentos de desarrollo y mejora del bienestar personal de los individuos que, a su vez, incide de forma directa en la mejora bienestar social. Pero es que, además, la educación sexual abarca también la vivencia de la sexualidad en sociedad y las relaciones y vínculos humanos en el seno de la comunidad y la cultura. Y más aún con la introducción de una perspectiva de género que implica una visión crítica que cuestiona el modelo desigual y discriminatorio en que se estructuran y fundamentan cultura y sociedad. La educación sexual desde una perspectiva integradora tiene también una función socializadora ya que las relaciones sociales y sexuales constituyen, en parte, su objeto de estudio e intervención. Es, a fin de cuentas, educación social. Además, está directamente relacionada con la educación en valores cívicos ya que la interiorización de la igualdad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la cooperación como convicciones y principios que rigen la acción humana son necesarios para la cohesión y el bienestar de la sociedad y de todos los individuos que la conforman.

Sin embargo, desde la educación social y desde una perspectiva crítica, la educación en valores no se traduce en la imposición de los mismos sino en facilitar la reflexión y la jerarquización de unos valores que permitan, en ese caso, el pleno desarrollo de la sexualidad del propio individuo en un marco democrático de libertad, igualdad, tolerancia y respeto de los derechos de los demás y de la diversidad sexual. Además, sobre todo en el caso de unas personas que proceden de una cultura diferente – existe un choque de normas, de valores, de creencias, de costumbres, de estilos de relación – es necesario que la educación en valores vaya más allá y ofrezca alternativas, nuevas formas de entender la sexualidad, pautas de comportamiento y estilos comunicativos que permitan una relación más igualitaria entre individuos, independientemente del sexo, la cultura, la orientación sexual, etc. Precisamente, durante el desarrollo de mis prácticas con jóvenes inmigrantes subsaharianos he podido detectar diversas necesidades educativas. Entre ellas la educación en valores, sobre todo en lo que respecta a la igualdad de género, el respeto y la tolerancia a la diversidad sexual y a las diferentes orientaciones sexuales, y la necesidad de educación en habilidades sociales y comunicativas ya que, en general, utilizan estilos muy

autoritarios y poco asertivos para relacionarse. La educación en valores y la formación para la adquisición de habilidades personales, sociales, emocionales y estilos comunicativos asertivos – aspectos relacionados con la expresión de la sexualidad humana y con los rasgos de género asignados para cada sexo – se constituyen como elementos indispensables para la integración de la población inmigrante – en este caso del colectivo de jóvenes procedentes de África Subsahariana – en nuestra sociedad. La Educación sexual es, en fin, educación social.

# **CAPÍTULO 1**

## **EDUCACIÓN SEXUAL: UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA DE LA SEXUALIDAD.**

El ser humano es más complejo que el resultado de un conjunto de elementos yuxtapuestos; el ser humano es un todo integrado. Constituye un sistema dinámico formado por otros subsistemas, dimensiones relacionadas entre sí: biológica, afectiva, cognitiva o intelectual, social, comunicativa, ética, espiritual, etc. Una educación al servicio del pleno desarrollo personal y social del individuo sólo puede ser entendida desde una perspectiva global que integre en su quehacer todos los aspectos que conforman al ser humano, que posibilite y propicie el desarrollo en equilibrio y armonía de todas esas dimensiones que forman la personalidad en pro del pleno bienestar de las personas. Una educación integral que desarrolle todas las potencialidades de los individuos.

La educación sexual, en sentido amplio, hace referencia a aquellas acciones educativas conscientes o inconscientes, directas o no, que tratan de transmitir las creencias, las normas, los valores y la ideología que cada cultura determinada considera se deben preservar en cuanto a la sexualidad. De manera más acotada, la educación sexual sería un proceso intencionado, sistemático, que abarca la sexualidad en su totalidad como parte de la educación integral del individuo, que busca el pleno desarrollo de la identidad personal y sexual del mismo así como capacitar a los individuos en la creación y adquisición de una serie de valores y actitudes que permitan la vivencia satisfactoria de una sexualidad positiva y saludable, consciente, autónoma y responsable dentro de su cultura y sociedad. La educación sexual integral de los individuos es importante porque lejos de suponer un mero adoctrinamiento – transmisión, asimilación y repetición de aquello considerado como bueno a nivel social y cultural – o un proceso centrado en lo puramente biológico, lo reproductivo y el coito, explica procesos tan importantes como las relaciones y vínculos afectivos en el seno de nuestra cultura y la construcción de la identidad de género.

La sexualidad es una dimensión más de ese sistema integral que supone el ser humano y se interrelaciona con el resto de los subsistemas que conforman su personalidad. Además, es un

aspecto que acompaña al individuo desde la niñez hasta la vejez por lo que podemos afirmar que es una dimensión dinámica, que nos acompaña a lo largo de la vida y que se encuentra en construcción de forma permanente. Si bien existen etapas clave como la adolescencia, aspectos de la sexualidad como la identidad de género o la autoestima se forjan a lo largo de todo el ciclo vital en una interacción bilateral constante entre el individuo y el medio ambiente. Este último puede influir de forma positiva al pleno desarrollo de la persona, fomentar su crecimiento y autonomía personal así como la capacidad de disfrutar y expresar plenamente su sexualidad; o bien, puede reprimirlo, controlarlo, limitarlo, restringirlo, etc.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) "la sexualidad es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales" (OMS, 2006)

La sexualidad es una forma de estar en el mundo, supone una expresión de nuestros sentimientos y nuestro ser como seres individuales, y además supone una forma de relación con quien nos rodea. No puede ser entendida desde una perspectiva reduccionista sino que es necesario tener en cuenta a la persona en su conjunto ya que, siguiendo a Masters, Johnson y Kolodny (1992) la sexualidad se encuentra en cuatro dimensiones básicas que conforman al ser humano: biológica, psicológica, social y la dimensión ética<sup>3</sup>.

- *Dimensión biológica.* La dimensión biológica se refiere a la anatomía y fisiología de las personas como seres sexuados. Engloba aspectos como la dotación cromosómica ("XX" "XY"), la genitalidad, las hormonas, la reproducción, la respuesta sexual, etc. Es frecuente que la sexualidad sea reducida desde una mera perspectiva biologicista y reproductiva por algunos sectores de la población, ya sea por ideología o por desconocimiento. Sin embargo, la reproducción es algo limitado en el tiempo, la fertilidad se reduce a un periodo vital mientras que la sexualidad permanece durante todas las etapas de la vida. No es únicamente una práctica, es una faceta del ser humano que se vive, se experimenta y se siente.

---

<sup>3</sup> Masters, W., Johnson, V. y Kolodny, R. (1987) *La sexualidad humana. Evoluciones, aspectos psicosociales*. Vol. 2. Barcelona: Grijalbo.

- *Dimensión psicológica.* Tiene que ver con lo cognitivo, lo afectivo y lo actitudinal. Son los pensamientos, actitudes, emociones, la representación simbólica y la forma que tenemos de entender la sexualidad. Incluye el sentimiento de identificación con nuestro propio sexo, la autoestima, la identidad de género y la orientación sexual. Además supone todo un proceso afectivo en el que ponemos sobre la mesa multitud de emociones y sentimientos que implican las relaciones con los demás.
  
- *Dimensión social y cultural.* La sexualidad es una forma de ser en el mundo y es también una manera de ser con los demás. Implica la relación, la interacción, la expresión del afecto y la comunicación humana, y por tanto tiene que ver con la forma de relacionarnos como individuos que viven en sociedad. Además la sexualidad es también cultural, depende de la cultura, de la sociedad y de la época. La sexualidad no es algo meramente privado. Es también un aspecto público y como tal la sociedad determina una serie de normas que regulan y controlan el comportamiento sexual de los individuos en base a un modelo de entender y vivir la sexualidad que se considera como el más adecuado, estableciendo de esa forma un rol de género concreto para cada sexo. El ser humano se encuentra en constante aprendizaje a través de la influencia recíproca entre individuo y medio ambiente, de la misma forma su sexualidad se encuentra en continua construcción. La influencia de los distintos agentes educativos como la familia, el colegio, los iguales, los medios de comunicación, la cultura industrial y la sociedad en general moldean la sexualidad de los individuos en base a unos valores, costumbres, creencias o ideología determinada de la cultura de la que forman parte.
  
- *Dimensión ética.* Es aquella que tiene que ver con los ideales, las creencias religiosas, las opciones morales y los valores que influyen en la interpretación y explicación de la sexualidad humana

La actitud acerca de la sexualidad depende por tanto de las concepciones construidas a su alrededor y que tienen que ver con las experiencias, las vivencias y los modelos culturales que regulan y controlan la dimensión sexual del individuo. Concepciones que de forma consciente o inconsciente se dejan ver en el día a día de las personas, en su comportamiento y su conducta, en su forma de verse en el mundo y relacionarse con los demás.

La educación sexual, como parte de una educación integral cuyo fin sea el pleno desarrollo personal del individuo así como de sus potencialidades con el único límite de la inviolabilidad de la

libertad individual de los demás, ha de evitar la imposición dogmas e ideologías que limiten la vivencia plena, positiva y saludable de las diferentes sexualidades. Desde un paradigma crítico y emancipador, la educación sexual se orienta al análisis crítico de la realidad y la toma de conciencia sobre las diferentes creencias, normas, valores, concepciones e ideologías que influyen y construyen nuestra forma de interpretar y explicar la sexualidad del ser humano. No se trata de imponer un modelo de sexualidad determinado a un sujeto pasivo, sino de fomentar el conocimiento de los fundamentos de cada uno de ellos, de analizarlos y compararlos, de conocer diferentes culturas y formas de vivir la sexualidad, de comprender los procesos históricos y culturales que han influido tanto en quienes somos como en la estructura y organización social y sexual de nuestra sociedad, y fomentar un proceso que posibilite además la reflexión y la toma de conciencia, responsabilidad y compromiso sobre aquellos aspectos que se quieren mantener y los que se quieren transformar. Esto es hacer del individuo un agente comprometido y activo de su propio desarrollo, su sexualidad y la transformación social.

Como dice Ortega (1999)

La educación es o debe ser una continua configuración de la persona humana para el desarrollo de sí misma y para su participación en la vida de la comunidad en la que vive; que deberá ayudar a comprender el mundo, pero también a comprender a los demás, para así comprenderse así mismo. Deberá enseñar a ser y a convivir. (p.17)<sup>4</sup>

### ***Educación sexual con perspectiva de género***

Introducir la perspectiva de género en la educación sexual supone incluir un punto de vista que parta de la explicación del género como construcción sociocultural y como aspecto constitutivo de la sexualidad humana. Estos son los roles, las funciones, los valores, las características, etc. normalizadas en sociedad, es decir, lo que se espera para y de cada sexo. Implica reconocer las relaciones de poder que se dan entre varones y mujeres, la jerarquía y organización sexual, generalmente discriminatoria para las últimas, así como su construcción social y cultural. Lo masculino y femenino, “de hombres” o “de mujeres” no es algo natural, determinado en la biología del individuo o impreso en la naturaleza del ser humano. Es un pacto social, fundamentalmente entre varones, que ha ido variando en el tiempo en función de la época, la cultura y la sociedad sobre lo que se supone “debe” ser un hombre y una mujer.

En palabras de Fernando Barragán (1999)

---

<sup>4</sup> Ortega Esteban, J. (Coord.) (1999). *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel

Si consideramos que la sexualidad es un concepto que incluye las relaciones personales entre géneros, las formas de organización social normativas o la regulación social de la reproducción, entenderemos la importancia de analizar las implicaciones del concepto de género para la educación sexual<sup>5</sup> (p.16).

La perspectiva de género implica desenmascarar el androcentrismo y reconocer la estructura patriarcal y organización social y sexual en la que se fundamentan la inmensa mayoría de las culturas del mundo con el fin de favorecer en los individuos, varones y mujeres. Supone un análisis y una reflexión que posibilite la toma de conciencia y la vivencia satisfactoria y saludable de las diferentes sexualidades en un marco de libertad, convivencia y respeto y de igualdad en la relación entre los géneros. Dicho de otra manera, “hay tantas formas de ser hombre o mujer como personas hay. Y todas son igual de respetables”<sup>6</sup>. (Sag, 2009, p.12).

## **1.2 LA ALEGORÍA DE LAS GAFAS VIOLETAS. RELACIONES DE PODER Y PATRIARCADO**

“El violeta es el símbolo del feminismo...Se tomó este color en memoria de unas obreras de Estados Unidos que, por defender sus derechos, murieron quemadas en una fábrica mientras cosían telas de color violeta”<sup>7</sup>

(Lienas, 2007, p.16)

El feminismo es una filosofía política y un movimiento social cuyo fin último es la transformación de la sociedad, el paso de un sistema patriarcal y discriminatorio para la mitad de la población mundial, las mujeres, a un sistema que no discrimine en función del sexo y fomente la igualdad de género. Como filosofía política, nace en el seno de la Ilustración y la Revolución Francesa, cuando las mujeres se dan cuenta de no se encuentran incluidas en el moderno y revolucionario lema “libertad, igualdad y fraternidad” de los revolucionarios franceses. En 1789 se proclama la Declaración de los Derechos del Hombre: el derecho a la propiedad privada, el derecho a la

---

<sup>5</sup> Barragán Medero, F. (1999). *Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria. I. Sexualidad, Educación Sexual y Género*. Junta de Andalucía. Conserjería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer.

<sup>6</sup> Sag Legrán, L. (2009). Educación afectiva y sexual desde una perspectiva de género. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, nº22. Recuperado en <http://www.csi-csif.es>

<sup>7</sup> Lienas, G. (2007). *El diario violeta de Carlota*. Barcelona: Destino.

resistencia ante la opresión; igualdad jurídica y libertad personal. Sin embargo, no es que el uso del lenguaje fuera sexista, sino que el machismo estaba plasmado en el texto de forma simbólica ya que no había escrito nada que fuese dirigido a las mujeres. Cuando dijeron “hombre” se referían exclusivamente a los varones.

Sin embargo, el feminismo no se constituirá también como una práctica social y un movimiento organizado hasta el siglo XIX con la Declaración de Seneca Falls o Declaración de Sentimientos<sup>8</sup> (Varela, 2008, pp. 359-361), que vio nacer el texto fundacional del sufragismo norteamericana. A partir de ese momento las norteamericanas empezaron a organizarse en pro del derecho al voto y en contra de la negación de derechos civiles y jurídicos para las mujeres. Al otro lado del Atlántico, las británicas habían perdido antes la paciencia. En 1832 ya habían presentado la primera petición de voto para las mujeres en el Parlamento británico<sup>9</sup> (Varela, 2008). El movimiento sufragista estadounidense consiguió el voto en 1920 y en 1917 el Parlamento británico aprobó el voto femenino para mujeres mayores de 30 años. Aún tuvieron que pasar 10 años más para que este fuese idéntico entre mujeres y varones.

El feminismo, además de una filosofía política y un movimiento social que cuestiona el orden establecido (patriarcado), incluye una dimensión ética ya que se constituye como una forma de ver la vida y de estar en el mundo. Supone, como primer paso, la toma de conciencia individual sobre la discriminación que sufre la mujer por el mero hecho de ser mujer y, en segundo lugar, la toma de conciencia colectiva y la acción organizada y coordinada con el objetivo común de lograr la liberación de la mujer y la transformación social, acabando así con la discriminación hacia su sexo.

Es cierto que antes de la Ilustración ya existieron figuras importantes como Christine de Pizan (La ciudad de las damas, 1405) y el joven cura Poulain de la Barre (La igualdad de los sexos, 1671) que habían realizado reflexiones controvertidas para el momento sobre la naturaleza y los deberes de los sexos, sin embargo no se consideraban feministas porque aún no existía una toma de conciencia ni un cuestionamiento sobre el origen de la subordinación femenina.

Victoria Sau (1990) afirma

“el feminismo es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación y explotación de que han sido y son objeto por parte

---

<sup>8</sup> Manifiesto de Seneca Falls o Declaración de sentimientos. En Varela, N. (2008) *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B

<sup>9</sup> *Ibíd*em, pp. 51-52.

del colectivo de varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que aquélla requiera”<sup>10</sup> (pp. 122-123)

La metáfora de las gafas violetas tiene que ver con que la toma de conciencia sobre la discriminación que sufren las mujeres en un sistema patriarcal construido social y culturalmente a través de un pacto exclusivo entre varones y que, naturalmente, supone el beneficio de los mismos en detrimento del sexo femenino. Implica una nueva forma de ver el mundo. Darse cuenta de las falacias – más grandes o pequeñas, más ocultas o evidentes dependiendo de la época, la cultura y la sociedad - camufladas en discursos que naturalizan la desigualdad, discursos en los que se fundamenta nuestra cultura, nuestra sociedad, la economía y los detalles más cotidianos.

Ponerse las gafas violetas supone ver toda una estructura de machismos – más evidente en culturas tradicionales- , y micromachismos – machismos más camuflados que se dan en las sociedades más desarrolladas en materia de derechos humanos e igualdad de género – en los que se basa nuestra cultura y sociedad. Supone ser consciente de que el hecho de que las mujeres cobren de media un 30 % menos que los varones, de que el paro se cebe con ellas, de la filiación exclusiva por descendencia patrilínea y el porte del apellido paterno en primer lugar, de que apenas existan mujeres en los puestos directivos o de poder, de las impresionantes cifras de la violencia de género y de que la mitad de las mujeres en este país asuman solas las tareas domésticas, trabajen fuera de casa o no - mientras que este porcentaje no asciende ni al 10% en caso de los hombres – no es algo determinado por la naturaleza en función del sexo biológico. Es una construcción social machista de la realidad que proviene de la idea fundamental del patriarcado, que determina la posición de poder y autoridad del hombre sobre la mujer, estableciendo así una relación asimétrica de dominación-sumisión entre los sexos. Es una construcción androcéntrica de la realidad (todo gira alrededor del hombre) presente en todas las prácticas. Como ejemplo de ello podemos aludir a la forma antinatural que se ha instituido para el proceso de alumbramiento. La mujer, en vez de dar a luz en una posición natural que lo facilite, lleva a cabo el parto en posición horizontal, situación que genera más sufrimiento para la madre y ralentiza el proceso de dilatación y el parto. Es probable que se haya generalizado debido a la comodidad que implica para el ginecólogo. La historia de la ginecología, al igual que la de otras tantas ciencias y hasta la cultura misma, está escrita por varones.

Antes del siglo XIX, el patriarcado se definía como el gobierno de los patriarcas en las sociedades tradicionales, hombres que por su edad y gran sabiduría ejercían la autoridad en una

---

<sup>10</sup> Sau, V. (1990). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria

colectividad o en una familia. Desde la década de los 60 del siglo XX, el feminismo redefine de forma crítica el concepto de patriarcado como resultado de todo un siglo de debate sobre la hegemonía masculina, tanto en las sociedades antiguas como en las modernas, para referirse a este como un sistema de dominación mediante el cual el varón ejerce el poder sobre la mujer, así como el dominio y control de su sexualidad e intereses reproductivos.

Siguiendo la definición de Dolors Reguant (1996),

El patriarcado es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres; del marido sobre la esposa; del padre sobre la madre, los hijos y las hijas; de los viejos sobre los jóvenes y de la línea de descendencia paterna sobre la materna. El patriarcado ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de su producto, los hijos, creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible (p. 20)<sup>11</sup> (Varela, 2008, p.177)

La Ilustración, la Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre trajeron para los varones una serie de derechos considerados como legítimos por naturaleza, pero no ocurrió para las mujeres de la misma manera. El poder está muy bien establecido para quienes lo establecieron. Para el pensamiento roussoniano, en los orígenes, el hombre existía en un estado idílico de naturaleza que se caracterizaba por la semejanza y la independencia (igualdad y libertad). La civilización es concebida como un proceso degenerativo. Para Rousseau, uno de los más influyentes pensadores ilustrados, el hombre en el estado de naturaleza es inocente, solidario, bueno, libre e independiente y su única preocupación es su propia supervivencia. Sin embargo, con la multiplicación de la especie los bienes empiezan a ser escasos y los individuos se ven forzados a cooperar entre sí. A raíz del nacimiento de la agricultura y la metalurgia surge la acumulación de poder, la propiedad privada y la desigualdad. De este modo los individuos pasan ese estado idílico al egoísmo y de la compasión natural al conflicto. No obstante, dicha situación de conflicto sería insostenible por lo que mediante un pacto social los individuos renuncian a sus derechos naturales en favor del Estado, quien a cambio se compromete a garantizar mantener el orden social existente y eliminar los conflictos. Rousseau considera esta subyugación del hombre al estado una injusticia, pues este pierde sus derechos naturales, y defiende un estado democrático que permita compatibilizar ese pacto social con las características naturales de libertad e igualdad. Sobre estas bases se asienta el modelo político ilustrado, que deja de herencia un discurso de hegemonía

---

<sup>11</sup> Reguant, D. (1996). La mujer no existe. Citado en Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B

masculina, reservando para los varones el uso exclusivo del espacio público (el estado de naturaleza) además del dominio en el ámbito privado. Para Rousseau, desde el estado de transición – a medio camino entre el estado de naturaleza y el estado social – el lugar de la mujer es el ámbito de doméstico, un espacio consagrado al sexo femenino por naturaleza, siendo excluida del espacio político (Tubert, 2003, p.22)<sup>12</sup>. En el estado de transición existía ya una división sexual de espacios y, si bien el hombre era libre e independiente, la mujer estaba subyugada a él por una relación natural de dominio-sumisión. La mujer está sometida porque nace para complacer al varón, para renunciar a sus intereses y dedicarse a él y la familia. La mujer no es tratada por lo que es en sí misma sino que es tratada en referencia al hombre, como un complemento. Como diría Simone de Beauvoir, la mujer es el “otro sexo”. Rosa Cobo (1995) plantea que “existen dos estados de naturaleza, dos contratos y dos espacios sociales”

En palabras de Rosa Cobo (1996)

Dicho de otra forma, en la obra de Rousseau existen dos estados de naturaleza, dos contratos (el social y el sexual), dos naturalezas (la masculina y la femenina), dos espacios sociales (el público y el privado) y dos pedagogías (una para varones – Emilio – y otra para mujeres – Sofía –)<sup>13</sup> (p. 266)

El patriarcado se constituye como un sistema de asignación de espacios, tanto en el aspecto más práctico como en el simbólico (el ámbito de “lo masculino” y de “lo femenino”) y en el que el varón ostenta una posición de dominio y control sobre la mujer. De esta forma, la división sexual de trabajo – el espacio público y el ámbito doméstico o privado; el trabajo productivo y el reproductivo – se conforma como un eje vertebrador fundamental de un sistema patriarcal que pasa de imponer la fuerza física a la dependencia para controlar a la mujer y cuyas normas y valores cobran vida a través de unas instituciones que, cada una en su campo de acción, se encargan de reproducir la cultura patriarcal, y dentro de ella los roles y comportamientos determinados para cada sexo. Así, el varón se constituye como individuo racional, sujeto para ejercer los derechos, dueño del espacio público y dueño del espacio privado ya que, aunque este último “territorio” ha sido delegado a la mujer por orden natural, es el hombre, cabeza de familia, quien la sustenta y ejerce la autoridad en su seno. Además, a través de la religión y el matrimonio, mantiene el dominio y control de la sexualidad y la reproducción femenina. La mujer, en cambio, no es sujeto de derechos civiles y políticos, es dependiente del varón – está discriminada del ámbito público y productivo – y su función es la de una mujer complaciente al servicio incondicional de la familia,

---

<sup>12</sup> Tubert, S. (ed.) (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Editorial Cátedra.

<sup>13</sup> Cobo, R. (1996) Sociedad, democracia y patriarcado en Jean Jacques Rousseau. *Papers Revista de Sociología*, 50, 255-280.

una actividad que tradicionalmente nunca ha sido objeto de reconocimiento social con el mismo rango que la del espacio de lo público. El espacio público, valorado socialmente, otorga reconocimiento a los individuos mientras que lo que concierne al ámbito privado pasa desapercibido. De hecho, las labores domésticas y el cuidado de los hijos no suelen ser incluidos dentro del concepto de trabajo por pertenecer a la economía reproductiva (privado) en vez de a la productiva (público)

Muchos/as podrían decir, y es cierto, que la situación de la mujer ha cambiado notablemente en los últimos años y que ha sido un periodo de grandes logros para el feminismo, entre ellos el voto, el derecho a la educación de las mujeres o la incorporación de estas al mercado laboral y el consecuente aumento de la autonomía femenina. Sin embargo, afirmar que ya está todo hecho en materia de igualdad es una posición demasiado optimista. Se ha permitido a la mujer expandirse al ámbito público pero los puestos de poder (directores, miembros directivos, jefes) siguen perteneciendo a los varones. Lo cierto es que una de las características del patriarcado es su capacidad de adaptación y, hoy día, las formas de dominación masculina se tornan mucho más sutiles.

La mujer se ha incorporado al mercado laboral asumiendo una doble jornada, además de haber asumido actitudes o características determinadas culturalmente como masculinas. Por ejemplo, la participación política y la toma de decisiones o habilidades técnicas del ámbito profesional. Sin embargo, no es tan cierto que el hombre haya adoptado actitudes, características y funciones asignadas tradicionalmente al rol femenino. Verbigracia, la mujer en general ha aprendido a conducir, a usar el ordenador o a reparar un pinchazo, pero el hombre no se ha incorporado de la misma forma a las tareas domésticas. Tal vez el Estado, en su teórico afán de terminar con la desigualdad de género, debería haber articulado medidas efectivas para solventarlo, por ejemplo, a través de políticas de conciliación de la vida laboral y familiar dirigidas tanto a hombres como a mujeres. Sin embargo, como ya he dicho anteriormente, en la práctica son muchas veces las propias instituciones las que fomentan la desigualdad de género. Actualmente muchas mujeres gozan de la autonomía que les proporciona un trabajo remunerado pero, lamentablemente, siguen subyugadas al poder de los varones que siguen controlando aspectos incluso tan personales como la sexualidad y la reproducción. Por eso se necesitan las gafas violetas.

El Diccionario de la Real Academia española determina en su primera acepción que el feminismo es “una doctrina social favorable a la mujer, a quien concede capacidad y derechos reservados antes a los hombres”. En su segunda acepción, añade que “es un movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que los hombres”. De nuevo, el hombre es el centro y la mujer se

sitúa en relación a él. Pareciera que la Real Academia Española no entiende nada. El feminismo es más que eso. No busca la igualdad cuantitativa de derechos entre hombres y mujeres. Busca la también la igualdad cualitativa. Sería incoherente, por ejemplo, que los hombres reivindicasen el derecho al aborto aunque se les concediese a las mujeres su autonomía reproductiva y control sobre su cuerpo y su sexualidad. Puede ocurrir que mujeres y hombres ostenten algunos derechos diferentes como resultado de sus diferencias biológicas por ejemplo. El feminismo no defiende o busca la igualdad como homogenización sino como sinónimo de equidad o igualdad de poder, una posición desde la cual hombres y mujeres no sean vistos como opuestos, sino como compañeros y compañeras que cooperan para la transformación social.

## CAPÍTULO 2. MÁS ALLÁ DEL SEXO: LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL DEL GÉNERO

El concepto de género ha tenido una especial relevancia desde su desarrollo en la teorización feminista en la década de los 60 del siglo XX. Sin embargo, el uso abusivo del término, su banalización y su demonización<sup>14</sup> durante las últimas décadas le ha otorgado, a su vez, la categoría de polémico y controvertido. No es extraño encontrar documentos, artículos en periódicos y revistas, e incluso leyes y textos científicos, en cuyo título o cuerpo han incorporado el término “género” (cultural), muchas veces como sinónimo de “sexo” (biológico), y que llevan a la confusión del concepto en sí mismo. Esto ocurre por ejemplo cuando se habla de “el progenitor/a del género opuesto” en vez de “el progenitor/a del sexo opuesto”.

Silvia Tubert (2000) indica que

De este modo se elimina la potencialidad analítica de la categoría para reducirla a un mero eufemismo, políticamente más correcto. El problema es que de este modo se encubren, entre otras cosas, las relaciones de poder entre los sexos, como sucede cuando se habla de violencia de género en lugar de violencia de los hombres hacia las mujeres: una categoría neutra oculta la dominación masculina<sup>15</sup> (pp. 7-8)

Sexo y género no son sinónimos. El primero hace referencia a las características biológicas, fisiológicas y corporales – naturales – diferentes entre hombres y mujeres. Género, sin embargo, es el término que se utiliza para referirse a las diferentes características socioculturales atribuidas a hombres y mujeres en base a su sexo; una construcción simbólica desde la cultura patriarcal en función de lo que se considera propio para cada sexo. Es, finalmente, lo que transforma la diferencia sexual en desigualdad entre los sexos.

---

<sup>14</sup> El concepto de género en sentido crítico tiene su origen en el feminismo. Ambos, movimiento y concepto, son tachados de impertinentes pues cuestionan el poder establecido por el patriarcado. Los discursos demagógicos contra el concepto de género y el feminismo tienen como consecuencia su vinculación al extremismo y reacciones negativas ante los términos.

<sup>15</sup> Tubert, S. (ed.) (2003). *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. Madrid: feminismos.

El concepto de género tiene su origen mucho antes de la década de los 60 del siglo XX, aunque fuese a partir de este último momento cuando empezó a calar en el estudio de las Ciencias Sociales. Rosa Cobo (1995) localiza su origen en el pensamiento de Poulain de la Barre, un joven cura de 26 años. En el año 1673, este escritor publicó *De l'égalité des deux sexes*, obra en la que el autor afirmaba la igualdad natural entre hombres y mujeres por encima de cuestiones culturales como costumbres, estereotipos y prejuicios sociales. Lo que defendía Poulain de la Barre – de pensamiento extraño para el siglo XVII – con su obra es que la desigualdad natural no es la causa de la desigualdad social y política entre varones y mujeres, sino que es esta última la que construye discursos que pretenden la inferioridad de la mujer frente al hombre.<sup>16</sup> (Cobo, 1995)

Robert J. Stoller introdujo por primera vez en 1968 el concepto de género en la teoría psicológica, marcando el origen de un debate terminológico y filosófico que aún persiste en la actualidad:

Los diccionarios subrayan principalmente la connotación biológica de la palabra sexo, manifestada por expresiones tales como relaciones sexuales o el sexo masculino. De acuerdo con este sentido, el vocablo sexo se referirá en esta obra al sexo masculino o femenino y a los componentes biológicos que distinguen al macho de la hembra; el adjetivo sexual se relacionará, pues, con la anatomía y la fisiología. Ahora bien, esta definición no abarca ciertos aspectos esenciales de la conducta – a saber, los afectos, los pensamientos y las fantasías –, que, aun hallándose ligados al sexo, no dependen de factores biológicos. Utilizaremos el término género para designar algunos de tales fenómenos psicológicos: así como cabe hablar del sexo masculino o femenino, también se puede aludir a la masculinidad y la feminidad sin hacer referencia alguna a la anatomía o a la fisiología. Así pues, si bien el sexo y el género se encuentran vinculados entre sí de modo inextricable en la mente popular, este estudio se propone, entre otros fines, confirmar que no existe una dependencia biunívoca e ineluctable entre ambas dimensiones (el sexo y el género) y que, por el contrario, su desarrollo puede tomar vías independientes.<sup>17</sup>

A finales de los años 60 y principio de los 70 del siglo XX, “el concepto de género es desarrollado en su dimensión política como producto de las relaciones sociales de desigualdad entre hombres y mujeres”<sup>18</sup> (Puleo, 2007, p.16-17). Rosa Cobo (1995) señala que “el concepto de *género* es la categoría central de la teoría feminista. La noción de *género* surge a partir de la idea de que lo “femenino” y lo “masculino” no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones

---

<sup>16</sup> Cobo, R. (1995). Género, en Amorós, C. (dir). *10 palabras clave sobre la mujer* (pp. 55-84). Estella Navarra: Verbo divino

<sup>17</sup> Stoller, R. J.(1968). *Sex and Gender*. Nueva York: Science House, pp. 8-9 del prefacio. Citado en Varela, Nuria (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B, p. 182

<sup>18</sup> Alicia H. Puleo (2007). Introducción al concepto de género (pp. 13-32), en Juan Plaza y Carmen Delgado (eds), *Género y Comunicación*. Madrid: Fundamentos.

culturales”<sup>19</sup>(p. 55) Si decíamos antes que el patriarcado es un sistema con el poder de asignar espacios, ya no sólo el público y el privado sino también en una dimensión más simbólica (espacio “masculino” y “femenino”), el género sería la operación y el resultado del ejercicio de poder y asignación de espacios – de forma restrictiva – de lo femenino como “lo otro” y lo masculino desde el centro.<sup>20</sup> (Tubert, 2003, p.22). Una de las claves para abordar el concepto de género es la noción de rol de género y división sexual del trabajo. Alicia H. Puleo (2007) explica que los roles de género hacen referencia a las diferentes tareas culturalmente atribuidas a hombres y mujeres en función del sexo, de manera que este último se constituye como el elemento vertebrador de la división del trabajo. Las tareas asignadas a cada sexo varían dependiendo de la cultura pero la división sexual del trabajo subsiste en todas ellas.<sup>21</sup>

Los ámbitos público y privado o doméstico se constituyen como los lugares en los cuales se desempeñan esos roles de género, consagrándose el espacio público como “lo masculino” y el privado como “lo femenino”. En parte como consecuencia de su capacidad reproductora, la mujer ha sido destinada siempre al espacio doméstico, vinculado con las tareas de crianza de los hijos, labores domésticas y cuidado de la familia. Sin embargo, el patriarcado ha reservado para los varones un sitio mucho más ambicioso, la esfera de lo público y del reconocimiento social. Frente a un trabajo doméstico no valorado por la sociedad – denominado reproductivo, aunque es evidente también su carácter productivo – y una mujer invisible se sitúan los varones en un espacio en el que se llevan a cabo actividades relacionadas con la política, la cultura, la ciencia, etc. y el trabajo remunerado (ámbito productivo). Este último implica actividades que sí se encuentran directamente vinculadas con el mérito y el reconocimiento social. Implica visibilidad. Además, el trabajo remunerado posibilita un alto grado de autonomía e independencia, es fuente de control y toma de decisión para el individuo sobre su propia vida. De esta forma, la visibilidad frente a la invisibilidad y la independencia y autonomía frente a la dependencia constituyen una forma de dominación del varón sobre la mujer dentro de una relación de poder totalmente asimétrica. Como señala Alicia H. Puleo (2007), “otro aspecto muy importante de la asimetría estructural entre ambos mundos es el hecho de que una sola decisión tomada en el ámbito público puede afectar al ámbito privado y no a la inversa”.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Cobo, R. (1995). “Género”, en Amorós, C. (dir). *10 palabras clave sobre la mujer* (pp. 55-84). Estella Navarra: Verbo divino, op. cit.

<sup>20</sup> Tubert, S. (2003). La crisis del concepto de género (pp. 7-37), en Tubert, Silvia (ed.) *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. Madrid: Feminismos

<sup>21</sup> Alicia H. Puleo (2007).” Introducción al concepto de género” (pp. 13-32), en Juan Plaza y Carmen Delgado (eds), *Género y Comunicación*. Madrid: Fundamentos

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 18.

Llegados a este punto, el concepto de *identidad sexuada* o *identidad de género* es otra noción de gran relevancia en el abordaje de la sexualidad humana y el estudio de género. Se encuentra directamente vinculada a la dimensión psicológica del ser humano y se constituye como un proceso interno e individual, una vivencia subjetiva del género que no tiene por qué corresponderse con el sexo biológico del individuo y que se manifiesta o se expresa a través de actitudes, emociones y conductas.

En *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*<sup>23</sup>, Marcela Lagarde (2000) señala que el patriarcado fija el amor como fin existencial de las mujeres. Tradicionalmente se ha sostenido que la mujer tiene una naturaleza complementaria que se define únicamente en relación con otro. La cultura patriarcal fija su razón de ser y su deber en amar a los otros, pero no deja ni un poco de amor propio para sí misma. Con el amor como lema, educa a las mujeres para que sean especialistas en amar y en vivir tras el amor, por los demás. Para el patriarcado las mujeres somos seres para los otros. Somos valoradas y nos valoramos en función del bienestar que procuramos a los demás, incluso por encima del nuestro. La mujer es hija, madre diligente, esposa complaciente, amante, sirvienta, objeto de deseo...pero, como afirma la autora, “mientras que las mujeres no vivamos desde “el yo misma” no podemos ni ser libres ni aspirar al amor en libertad”<sup>24</sup> (2000, p. 29)

Así pues, las características y actitudes que determinan la “feminidad” o los rasgos de género – lo atribuido social y culturalmente al sexo femenino como si de algo natural se tratase – son la emotividad, la ternura, la sensibilidad, la inseguridad, la pasividad, la dependencia, la estética y la belleza, la debilidad, la complacencia, una actitud sexualmente sumisa y la monogamia. Por el contrario, al varón se le atribuyen características como la represión y el control emocional, la insensibilidad, la agresividad, la actividad, la competitividad, la independencia, la fuerza y la resistencia, el liderazgo y mayor libertad en el establecimiento de múltiples vínculos sexuales y afectivos. Como ya he dicho, estos son rasgos culturalmente atribuidos pero los individuos, hombres y mujeres, no necesariamente encajan de forma natural en esos perfiles determinados para su sexo. Son estereotipos de género, modelos rígidos de feminidad y masculinidad que varían dependiendo de la cultura.

Rosa Cobo (1995) señala:

El primer mecanismo ideológico, burdo pero muy eficaz, que apunta a la reproducción y reforzamiento de la desigualdad por *género* es el estereotipo. Este puede definirse como un

---

<sup>23</sup> Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Managua: Puntos de Encuentro

<sup>24</sup> *Ibíd*em

conjunto de ideas simples, pero fuertemente arraigadas en la conciencia, que escapan al control de la razón.

“Si es niña de rosa, si es niño de azul”. Las niñas, vestidos, faldas y ropa delicada (decorativo); los niños, pantalones y chándal para jugar (funcional). Las chicas juegan con muñecas, con casitas o cocinas. Los chicos con accesorios deportivos, coches o cualquier objeto que sirva para vivir o simular las aventuras de lo público. Si las mujeres lloran son sensibles; si los hombres lloran... “no, los hombres no lloran, eso es de chicas”. Las niñas, gimnasia rítmica y los niños, judo y fútbol. Y si algún niño/a decide cambiar la pelota o el kimono por el aro e viceversa se les tacha de “marimachos” o “mariquitas” como sanción por su desviación del género impuesto.

Los agentes de socialización – primero la familia y después el colegio, el grupo de iguales, la publicidad y los medios de comunicación, etc. – como transmisores de cultura modelan desde la infancia y durante toda la vida la personalidad de individuos, mujeres y hombres, que lejos de desarrollarse plenamente en libertad, lo hacen sometidos a un estricto patrón de “feminidad” o “masculinidad” que tiene como fin mantener el *statu quo* cultural, social y sexual. Uno de los problemas de imponer modelos rígidos de comportamiento es que se limita el pleno desarrollo de las diferentes potencialidades individuales de hombres y mujeres. Por así decirlo, se puede perder por el camino una experta futbolista o una emprendedora ingeniera de caminos; o tal vez un excelente maquillador de cine o la sensibilidad de un individuo. Pero, sin duda, destacaría como una de las grandes pérdidas la imposibilidad de realización individual de muchos hombres y mujeres que, prejuicios en contra y en mano, ven limitada la expresión de su ser y la vivencia satisfactoria de su identidad y su sexualidad.

Como indica Alicia H. Puleo (2007), el concepto de identidad de género “no ha de ser confundido con la noción de identidad sexual, que alude a la orientación heterosexual, bisexual u homosexual de un individuo” (p. 20). La identidad sexual también se encuentra sometida a estricta regulación sociocultural. La cultura patriarcal también se manifiesta en la homofobia. La raíz del rechazo y castigo de las relaciones homosexuales en las culturas patriarcales derivaría de que son conductas que se desvían de los roles de género determinados para cada sexo y no del discutible carácter “antinatural” de estas relaciones.

Los estereotipos de género suponen un gran obstáculo para el pleno desarrollo de las personas, de su individualidad y de sus derechos sexuales. Y dejan secuelas. De esta forma, las mujeres que viven una doble jornada de trabajo (dentro y fuera de casa), que son muchas, y que culturalmente relegan la autoestima al último de los eslabones, son más propensas a desarrollar problemas de

salud como enfermedades cardiovasculares, estrés, astenia (apatía, fatiga, ausencia de iniciativa), alteraciones del sueño, trastornos emocionales y afectivos, etc. Los medios de comunicación y la industria cultural son potentes agentes de control y regulación de la sexualidad, en especial la femenina. A diario, bombardean a la población con anuncios sexistas: mujeres hablando de productos de limpieza o del mejor método para lavar la ropa de sus hijos/as, o de hombres ejecutivos, altos directivos que recomiendan el mejor banco. Pero es que, además, un sinfín de películas, series, revistas y campañas publicitarias<sup>25</sup> objetivan a la mujer como objeto de deseo y placer para los varones, además de transmitir a mujeres y hombres una idea de sexualidad femenina que para nada se corresponde con la diversidad de personalidades que la realidad ofrece. Este es un elemento que ha tenido una gran influencia en el gran aumento de casos y en el desarrollo cada vez más temprano de trastornos emocionales y trastornos de la conducta alimenticia (anorexia y bulimia) en mujeres.

Aunque las mujeres son las principales víctimas de esta construcción masculina del mundo, los hombres también lo son ya que para ellos también supone un “deber ser”: mostrarse fuerte y no manifestar signos de debilidad, derrochar virilidad, ser agresivo, dominante, competitivo y duro, ocultar y reprimir las emociones... No existe una masculinidad universal como tampoco existe un modelo de feminidad válido para todas las épocas, lugares, sexo, culturas, etc., sino que existe una gran diversidad de identidades masculinas y formas de ser y sentirse hombre en el mundo. Tratar de homogeneizar esta diversidad conlleva también unos costes elevados para los varones: dificultad para expresar sentimientos, carencia de empatía, depresión ante la frustración de “no dar la talla” u otras problemáticas que derivan de conductas de riesgo asociadas al género masculino como las Enfermedades de Transmisión Sexual, muertes por violencia, alcoholismo y drogodependencias. La Educación sexual con perspectiva de género se constituye, por tanto, como una herramienta para la promoción y la prevención de la salud de hombres y mujeres y como un instrumento contra la discriminación y la exclusión social.

---

<sup>25</sup> Paula Díaz y Anna Flotats recopilan en un artículo algunas campañas publicitarias con un fuerte contenido sexista que pueden servir a modo ilustrativo. En Díaz, P. y Flotats, A. (2013, 08 de junio). De Amaia Salamanca a Pamela Anderson, los diez anuncios más sexistas de la televisión. *Público*. Recuperado de <http://www.publico.es>

## **2.1 EL CASO PARTICULAR DE LA CULTURA DE ÁFRICA SUBSAHARIANA DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO**

Según cálculos aproximados, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estima que la pobreza asedia hoy en día a más 1500 millones de personas y que el 70 % de ellas son mujeres, cifra que tiende a aumentar con la crisis económica. A este fenómeno se le denomina “feminización de la pobreza”. Según esta organización, las mujeres representan un promedio del 40% de la fuerza laboral a nivel mundial, realizan las dos terceras partes del trabajo en el mundo, producen el 50% de los alimentos del planeta – y entre el 60 y 80% en la mayor parte de los países en desarrollo – y reciben menos del 20% de los ingresos globales. La Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) añade que, en contraste, las mujeres tan sólo poseen el 10% de los bienes y recursos a nivel mundial. La causa no es otra que la discriminación sistemática a la que se enfrenta la mujer en materia de derechos, educación, empleo, salud, participación social y política, acceso a la propiedad y control de los bienes por el mero de hecho de ser mujer.

La pobreza en África Subsahariana, o África Negra, también tiene rostro de mujer. En el territorio que se extiende desde el trópico de cáncer hasta la ciudad de El Cabo se encuentran los países más pobres del mundo y aquellos que presentan un Índice de Desarrollo Humano más bajo (IDH). De hecho, 26 de los 30 países con el IDH más bajo pertenecen a esta región y, en proporción, también pertenecen a esta región los países que presentan un Índice de Desigualdad de Género (IDG) más elevado.<sup>26</sup>

Hablar de África subsahariana supone tener en cuenta que en esta región conviven multitud de culturas y grupos étnicos diferentes por lo que es imposible hablar de una sola cultura africana. Además, hay que tener en cuenta que en ellas confluye la tradición local con la herencia derivada de la época colonial y la globalización (influencia de la cultura occidental). Sin embargo, estas culturas diferentes tienen una base en común y es que, como toda sociedad conocida, asientan sus pilares sobre los fundamentos del sistema patriarcal, lo que a su vez crea una brecha de género que, aunque es más elevada en esta región, es común a todo el planeta. Así pues, cuando hable de cultura estaré haciendo mención al patriarcado como base cultural común a todas ellas.

A partir del pronunciamiento protagonizado por las mujeres del hemisferio sur en la Tercera Conferencia Mundial de Nairobi del año 1985 y a raíz de los acuerdos y la medidas tomadas en la

---

<sup>26</sup> Informe sobre Desarrollo Humano 2013. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Disponible en [www.undp.org](http://www.undp.org) (Información a 14 de mayo de 2013)

IV Conferencia de la Mujer celebrada en Beijing en 1995<sup>27</sup>, los estados de África subsahariana han incluido la igualdad de género en sus agendas legislativas y en sus políticas estatales. En la actualidad, Rwanda es el país con más representación femenina en el parlamento (56'3%), cuatro de los quince países que encabezan el ranking de mujeres en los parlamentos nacionales se encuentran en África subsahariana y de los 30 países que han logrado el objetivo del 30% de la representación femenina parlamentaria – objetivo determinado por la Organización de las Naciones Unidas para el año 2015 –, ocho pertenecen a esta región.<sup>28</sup> Si bien estos porcentajes poco tienen que ver con la realidad cotidiana de las mujeres subsaharianas, sí suponen un logro en materia de implementación de estrategias y políticas encaminadas a la sensibilización y la erradicación de la discriminación y violencia de género, y como ejemplo de empoderamiento para muchas mujeres. Ahora bien, ¿Cómo es la cultura y tradición subsahariana?

Según datos del Banco Mundial (2011) aproximadamente un 64% de la población al sur del Sahara vive en el medio rural, aunque estos porcentajes varían mucho entre países. Desde un 89% en Burundi y un 73% en Burkina Faso, pasando por el 64% en Mali y hasta el 50% en Côte d'Ivoire o el 48% de la población rural en Cameroun.<sup>29</sup> Dada la cantidad de países y culturas que constituyen la región subsahariana y la imposibilidad de abarcarlos a todos, tomaré estos cuatro países como punto de referencia: Burkina Faso, Mali, Cameroun y Côte d'Ivoire. En cualquier caso, la mayor parte de la población o un altísimo porcentaje de ella vive en zonas rurales donde el peso e influencia de la tradición y la cultura patriarcal es más fuerte. El porcentaje de mujeres es mayor entre la población rural ya que los varones tienden a emigrar a las ciudades en busca de empleo.

La cultura subsahariana es tradicionalmente patriarcal y, a pesar de defender la igualdad sin discriminación por sexo en las diversas constituciones, este rasgo se ve reflejado en los textos constitucionales y legislativos de diferentes estados. Por ejemplo, las Constituciones de países como Mali, Côte d'Ivoire, Burkina Faso y Cameroun proclaman la igualdad de derechos y deberes entre hombres y mujeres pero, sin embargo, determinan una edad mínima para contraer matrimonio que varía mucho entre sexos, una diferencia de hasta tres años: 18 para los varones y 16 para las mujeres en Mali<sup>30</sup>, 20 años para los hombres y 18 para las mujeres en Côte d'Ivoire<sup>31</sup>, 20 años para

---

<sup>27</sup> Fuente: <http://www.un.org> (Información a 14 de mayo de 2013)

<sup>28</sup> Women in National Parliaments (Información a 1 de abril de 2013). Inter-Parliamentary Union. Disponible en [www.ipu.org](http://www.ipu.org)

<sup>29</sup> Fuente <http://datos.bancomundial.org/> (Información a 14 de Mayo de 2013)

<sup>30</sup> *Code malien des Personnes et de la Famille (30 de diciembre de 2011)*, Art. 281. Republica de Mali

<sup>31</sup> Loi n° 64-375 du 7 octobre 1964, relative au mariage, modifiée par la loi n° 83-800 du 2 août 1983. Code Civil de Côte d'Ivoire, Art. 1.

los hombres y 17 para las mujeres en Burkina Faso<sup>32</sup> y 18 para los varones y 15 para las mujeres en Cameroun<sup>33</sup>. Aunque esta es la edad establecida por ley para cada sexo, en las zonas rurales las mujeres, o niñas, llegan a casarse hasta con 13 o 14 años.

El matrimonio en los países de África Subsahariana, sobre todo de las zonas rurales, es una costumbre que por tradición se efectúa a edades muy tempranas. Por ejemplo, según revelan diversos informes, en Camerún el 24% de las mujeres casadas lo conforman niñas y adolescentes de entre 15 y 19 años.<sup>34</sup> Si bien los matrimonios forzosos están prohibidos por ley en todos los países, en ocasiones, según testimonios, se siguen dando en las zonas rurales. Esta precocidad en la unión matrimonial y los embarazos adolescentes – antes de los 19 años según la ONU – son dos de los factores que impactan negativamente en el empoderamiento de las mujeres – abandono de la educación, dependencia, subyugación a la familia y al trabajo familiar, etc. – y en sus derechos sexuales y reproductivos. Los datos ofrecidos por el Banco mundial señalan que en el año 2011, en África Subsahariana, cada mujer tenía una media de entre 5 y 6 hijos/as y que la tasa de embarazos adolescentes en esta región es la más alta del mundo (171 de cada mil mujeres de entre 15 y 19 años ha tenido un embarazo en Mali, 119 en Burkina Faso, 118 en Cameroun o 110 en Côte d’Ivoire).

Dado que en los países de África subsahariana conviven diversas religiones – musulmana, cristianismo y religiones tradicionales en distinta proporción según el territorio – los estados reconocen dos tipos de unión matrimonial: monógama y polígama. El tipo de matrimonio lo decide el varón y en caso de ser un régimen polígamo, puede ser con un máximo de cuatro mujeres. En cualquier caso, la poliandria no se contempla ni está permitida en ninguno de los estados.<sup>35</sup> La tradición en estos países es patrilocal de manera que tras el matrimonio, según el derecho consuetudinario amparado por los diferentes estados y obligado por la propia legislación en muchos casos, la pareja se traslada a vivir a una residencia o unidad doméstica que pertenezca al linaje del hombre y la mujer tiene que vivir obligatoriamente con su marido<sup>36</sup>. La *dote* es también una costumbre amparada en el derecho consuetudinario y regulada por la legislación de los distintos

---

<sup>32</sup> *Code Burkinabeu des Personnes et de la Famille (16 de noviembre de 1989)*, Art. 238 de Burkina Faso

<sup>33</sup> Resumen del informe “*Violencia contra la mujer en Camerún*” presentado ante Comité contra la Tortura de la ONU (2003). Organización Mundial Contra la Tortura. Disponible en <http://www.omct.org>

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> Como ejemplo: *Code malien des Personnes et de la Famille (03 diciembre 2011)*, Art. 307. República de Mali; y el *Code Burkinabeu des Personnes et de la Famille (16 noviembre 1989)*, Art. 257. Burkina Faso

<sup>36</sup> Como ejemplo, el art. 60 del Code Civil de Côte d’Ivoire dispone que la elección de la residencia de la familia recae en el varón, que la mujer está obligada a vivir con su marido y él a recibirla. Además, el art. 108 determina que la mujer casada no puede tener otro domicilio que el de su marido. Otro ejemplo es el art. 319 del *Code des Personnes et de la Famille* de la República de Mali.

países<sup>37</sup>. Para que el padre, cabeza de familia, dé el visto bueno al matrimonio el novio tiene que pagar una cantidad de dinero por la novia y futura esposa. Si la mujer se divorcia de su marido, está obligada devolver la suma de la dote que pagó por ella. Finalmente, el matrimonio entre personas del mismo sexo está estrictamente prohibido por la legislación y la homosexualidad es un delito penal en muchos países.

Por otro lado, la familia en África subsahariana es muy tradicional, el patriarcado se impone fuertemente en la institución familiar y los roles de género están sumamente marcados. Las leyes de los distintos países disponen que el hombre es el cabeza de familia, máxima autoridad y quien controla y gestiona los bienes familiares, y que la mujer sólo puede ejercer la autoridad cuando su marido, por diversas circunstancias, manifieste dicha voluntad. La mujer, sin embargo, tiene la función de ayudar y apoyar al varón en la dirección moral y material de la familia para mantener, criar y preparar a los hijos/as. Además, según el derecho tradicional, la mujer debe respeto y obediencia a su marido, aspecto que se encuentra incluso regulado por ley en algunos países como Mali (Art. 316, *Code des Personnes et de la Famille*, 2011).

Aunque el derecho a la sucesión y a la herencia sin discriminación por motivo de sexo se encuentra amparado en las distintas legislaciones – una de las medidas propuestas por la Plataforma de Beijing – en la realidad la mujer tiene muchas dificultades en el acceso a la propiedad. La herencia de la tierra se rige básicamente por el derecho consuetudinario en todos los países a pesar de lo dispuesto en la ley, e incluso países como Mali no incorporan ningún apartado en referencia a la herencia y sucesión, dejando máximo protagonismo a la tradición patriarcal. En la actualidad, la mayoría de las culturas de África Subsahariana son patrilineales y son los varones quienes heredan el derecho a la tierra. La mujer tiene derecho a usar los recursos, trabajar y usar la tierra, pero sólo los varones pueden poseerla.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (2011), las mujeres representan de media el 50% de la fuerza laboral agrícola en los países de África subsahariana, oscilando entre el 36% en Côte d'Ivoire y alrededor del 70 % en Camerún. Además producen aproximadamente el 80% de los alimentos, incluidas las cosechas de consumo familiar, y tan sólo poseen el 15% de la propiedad de la tierra<sup>38</sup>. Excepto el trabajo asalariado en explotaciones y empresas agrícolas, las tareas que desempeña la mujer no se definen como “empleo

---

<sup>37</sup> El *Code civil* de Côte d'Ivoire define la dote como una institución tradicional que consiste en el pago, por parte del futuro marido, a la persona que tiene autoridad sobre la futura esposa.

<sup>38</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (2011). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación 2011 – 2012. Las mujeres en la agricultura. Cerrar la brecha de género en aras del desarrollo*. Roma: FAO. Disponible en <http://www.fao.org>

económicamente activo” de manera que no es reconocido a nivel social. Esto, además del trabajo no remunerado en explotaciones familiares y trabajadoras (producción de cultivos), incluye tareas como el cuidado de los animales, la recolección de combustible y agua – que, cada vez más, supone grandes distancias a causa de la deforestación –, la elaboración y preparación de los alimentos, el comercio familiar, el cuidado de los miembros de la familia y mantener el hogar.<sup>39</sup>

Según la FAO (2011):

Según las encuestas sobre el empleo de tiempo realizadas en una amplia gama de países, entre el 85 % y el 90 % del tiempo dedicado a la preparación doméstica de comidas corre a cargo de las mujeres, que también se encargan habitualmente del cuidado de los hijos, además de realizar otras tareas domésticas. La carga que supone la combinación del tiempo dedicado a las tareas del hogar y al trabajo agrícola es especialmente pesada en el caso de las mujeres en África (p. 14)<sup>40</sup>

La sociedad subsahariana es esencialmente tradicional y está caracterizada por unos roles rígidos que determinan las tareas de cada sexo. La división sexual del trabajo se encuentra muy marcada, existiendo un espacio público de dominio masculino y un espacio privado reservado a las mujeres. Estas últimas, además del trabajo doméstico, realizan la mayor parte del trabajo productivo agrícola y de las tareas comerciales no remuneradas, y por las que, al no estar consideradas como “empleo económico activo”, no reciben reconocimiento alguno. A pesar de que la mujer africana es una pieza indispensable para el desarrollo económico y la realidad social y cultural de su país, su figura ha permanecido invisible en gran medida. Las relaciones de poder entre varones y mujeres se encuentran muy marcadas también en la familia y en las relaciones familiares. La mujer se encuentra subordinada en todo momento, primero bajo la autoridad de su padre y después de la de su marido. Además, según el derecho tradicional, las mujeres no pueden ser propietarias de tierras, de manera que no suelen heredarlas. En el caso de hacerlo, normalmente estas pasan a ser gestionadas y controladas por su marido una vez contraen matrimonio. En algunos países, cito a la República de Mali como ejemplo, por ley la mujer no puede abrir un negocio o comercio sin permiso de su marido. Tampoco puede ser reconocida como “dueña de” si participa en los negocios de su marido, solamente si ella tiene su negocio independiente<sup>41</sup>. Todo esto, junto con las tasas de analfabetismo y desescolarización primaria de las mujeres, derivada de los enlaces matrimoniales tempranos y los embarazos adolescentes, hunde a la mujer subsahariana en la pobreza y en la más grande de las dependencias, creando así una fuerte relación de poder basada en la dominación del varón y la sumisión de la mujer.

---

<sup>39</sup> *Ibidem*

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> *Code malien du mariage et de la tutelle (02 marzo 1962), art. 38.* Republica de Mali

Además, la violencia doméstica y la violencia de género – violencia en la familia hacia mujeres y niñas – continúan siendo algo normalizado o aceptado en la vida cotidiana de la sociedad subsahariana por un amplio sector de la población. Aunque no hay estadísticas fiables sobre la violencia doméstica contra la mujer – tiende a no denunciar los casos de violencia doméstica porque se conciben como problemas de la familia que pertenecen a la intimidad del ámbito privado –, según la Organización Mundial contra la Tortura (2003), es una práctica muy extendida en muchos países de África subsahariana. En algunos de ellos más de la mitad de las mujeres han sufrido violencia física o sexual a lo largo de su vida y en muchos países no tienen en su legislación ninguna estipulación específica que ilegalice la violencia doméstica. En otros, como Mali, la violación sexual dentro del matrimonio no se considera delito<sup>42</sup>. La institución de la dote es muy importante en este aspecto puesto que, al ser la mujer económicamente dependiente y carecer de autonomía, no puede hacer a su marido la restitución de la suma en caso de querer el divorcio. La dote se convierte así en un instrumento de control y poder del hombre sobre la mujer y de perpetuación de la violencia.

Por otro lado, la Mutilación o el Corte Genital Femenino sigue siendo una práctica muy extendida. En muchos países de África subsahariana se practica por razones socioculturales e inciden de forma negativa y drástica en la salud física, psicológica, sexual y reproductiva de miles de mujeres. Según algunos estudios, en el año 2006, en Mali, el alarmante porcentaje 92% de las mujeres entre 15 y 45 años de edad habían sufrido esta práctica; en Burkina Faso el 77% en la misma franja de edad.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Informe presentado al comité de los Derechos Humanos. Mali. (2003). OMCT

<sup>43</sup> *La Desigualdad de Género y la Violencia contra las Mujeres y las Adolescentes Alrededor del Mundo*. Advocates for Youth. Disponible en <http://www.advocatesforyouth.org>

## **CAPITULO 3.**

# **EDUCACIÓN SEXUAL. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES INMIGRANTES**

### **3.1 COLECTIVO DESTINATARIO**

Las prácticas universitarias – Practicum I y II de la Universidad de Valladolid– en Accem, una ONG de inmigrantes y refugiados, han abierto para mí la puerta al enriquecimiento humano, acercándome una realidad que antes era lejana y que ahora me resulta cercana gracias al intercambio cultural y, por qué no, a la convivencia. Uno de los programas en los que me he visto más involucrada durante estos años en Accem ha sido el Programa de Atención Humanitaria para Inmigrantes y, dentro de él, fundamentalmente en el piso de acogida que tiene la entidad en Valladolid. El perfil de las personas a quienes va destinado dicho programa es de jóvenes – de entre 18 y 34 años aproximadamente – procedentes de África subsahariana que, tras llegar a las costas españolas, entran en territorio en situación irregular. La Guardia civil los trasladada a los CIE (Centro de Internamiento de Extranjeros) y a los CETI (Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes) para, transcurrido el tiempo de estancia en dichos centros, ser derivados a los diferentes dispositivos de acogida que diversas entidades ofrecen con el objetivo de proporcionar atención a este colectivo y contribuir a su integración e inserción en la nueva sociedad de acogida. Gracias a este programa he podido conocer, aprender, enseñar, ser apoyo, guía y “amiga” en muchos casos de más de 20 chicos, procedentes de Camerún, Mali, Burkina Faso, Guinea Conakry y Côte d’Ivoire. Son jóvenes que llevan poco tiempo en España – alrededor de 6 meses – y que carecen en muchos casos de apoyo y contactos en nuestro país. El trabajo con ellos y el sentimiento de cercanía que tanto mi compañero como yo experimentamos con ellos (por la edad, las aficiones, los gustos, etc.) propiciaron el establecimiento de vínculos informales más allá de una estricta relación educador – educando. Esto me ha posibilitado conocer un poco más de cerca aspectos relacionados con su cultura y su forma de ver y concebir el mundo, la realidad, en un marco de confianza, convivencia y respeto mutuo.

Aunque algunos provienen de zonas urbanas, sobre todo en el caso de aquellos de Cameroun, suelen ser de zonas rurales o, al menos, han habitado en ellas la mayor parte de su vida. La mayoría han vivido siempre en el ámbito rural y algunos se han trasladado a grandes ciudades para estudiar. Precisamente, respecto a la educación, si bien un par de individuos habían cursado (aunque no terminado) estudios de educación superior, la mayoría de los jóvenes no había terminado la educación secundaria, y muchos de ellos tan sólo habían asistido a la escuela durante 3 años. En la mayoría de los casos trabajaban en la explotación agrícola familiar y, en algunos casos, en pequeños comercios.

La religión es un elemento importante y común a todos los chicos pero existen grandes diferencias dependiendo de su identificación con el Islam o con el cristianismo. Precisamente, en lo que concierne a la sexualidad las diferencias eran notables. La mayoría de los chicos musulmanes no habían mantenido aún relaciones sexuales, aunque alguno de ellos afirmaba haberlo hecho a pesar de que su religión rechaza la actividad sexual prematrimonial y concibe estas relaciones sólo dentro del matrimonio.

Aunque esto también es así en el cristianismo, los chicos partidarios de esta doctrina religiosa no la vivían de un modo tan estricto debido, probablemente, al efecto de su mayor occidentalización. Precisamente, una de sus preguntas y preocupaciones frecuentes eran las chicas, cómo conocer chicas, y la concepción en la que se basaban sus comentarios estaba lejos de considerar las relaciones sexuales como un acto exclusivo para la procreación. Muchas veces, se acercaba más a una perspectiva hedonista de las mismas. Además, todos ellos habían mantenido relaciones sexuales y en muchos casos, aunque nunca se habían casado, tenían algún hijo/a. En general, tanto musulmanes como cristianos habían tenido su primera relación sexual a una edad temprana, entre 14 y 17 años, y no habían utilizado ningún método anticonceptivo ni preventivo. En este punto hay que destacar que, si bien por un lado muestran un alto interés por las formas de prevenir las Enfermedades de Transmisión Sexual – convirtiendo la educación para la salud ya no sólo en una necesidad detectada sino también en una necesidad sentida y expresada por los individuos – también muestran en muchos casos un fuerte rechazo por motivos ideológicos al uso de métodos preventivos como el preservativo. Se podría decir que existe una especie de demonización del preservativo. Sin embargo, como se podría pensar, esta no viene derivada de su función anticonceptiva pues incluso aquellos jóvenes que siguen una doctrina tan rígida como el Islam llegan a considerar el uso de métodos anticonceptivos como una opción útil para la planificación familiar. Pero el preservativo no es uno de ellos debido a que argumentan que produce una disminución de sensibilidad para el varón. Hasta el punto de concebir y hacer del uso del

preservativo algo inaceptable en las relaciones de pareja y defender el uso de las píldoras anticonceptivas femeninas como único método de control. Sin embargo, el problema viene derivado de que tan sólo el preservativo, masculino o femenino, supone protección frente a las Enfermedades de Transmisión sexual.

Por otro lado, a través de la convivencia con el grupo y de diversas actividades que se realizaron, he podido comprobar que tienen unos estereotipos y prejuicios de género muy marcados. Por ejemplo, muchos de ellos no sabían cocinar y alguno no lo había hecho nunca. Para ellos la cocina es territorio femenino, propio de las mujeres, de la misma forma que lo son el resto de las tareas domésticas y el cuidado de los niños. De hecho, en una actividad en la que se les pedía construir por grupos una escena cotidiana de la cultura africana con plastilina, todas las representaciones de los grupos incluían a una mujer rodeada de utensilios de cocina, sentada o de pie cocinando, y una figura infantil. Para ellos lo normal es que el varón trabaje fuera y se encargue de proporcionar manutención económica y material a su mujer y a sus hijos, y que la mujer esté para ayudarle y se encargue de los cuidados y las tareas del hogar. Existen dos ámbitos muy diferenciados y una subordinación palpablemente asumida de la mujer frente al varón. La discriminación por motivos de sexo, hacia la mujer, y la orientación sexual están muy normalizadas entre estos jóvenes. Hasta tal punto que se manifiestan en frases como “te regalo mujeres”<sup>44</sup>, “la homosexualidad es una abominación” o que la poliginia está bien y es legítima para quien quiera optar por ella porque “un hombre puede mantener a muchas mujeres”, pero que la poliandria no está bien porque “una mujer con varios hombres es – literalmente – una puta”.

Respecto a la violencia de género, todos la condenan. Consideran que es necesario que ambos, hombre y mujer, se respeten aunque admiten que en sus países está bastante normalizada.

## **3.2 OBJETIVOS**

Desde mi punto de vista, el objetivo principal que persigue la educación sexual consiste en promover la vivencia plena, saludable y satisfactoria de la sexualidad, en este caso entre jóvenes inmigrantes, dentro de un marco democrático de convivencia y respeto a la libertad individual de cada persona.

Además de este objetivo principal, y derivado de él, se persiguen también otras metas igual de relevantes:

---

<sup>44</sup> Esta es una frase que uno de los chicos con los que trabajé durante mi estancia en ACCEM dijo a mi compañero. Si él volvía a su país, Mali, y mi compañero iba allí, le regalaría muchas mujeres.

- Promover un concepto holístico e integral de la sexualidad como dimensión fundamental del ser humano.
- Fomentar el conocimiento y la toma de conciencia de la sexualidad humana como una construcción sociocultural
- Facilitar la reflexión y la toma de conciencia sobre la desigualdad de género y fomentar la igualdad como valor fundamental en la relación entre hombres y mujeres.
- Promover valores de respeto y tolerancia hacia la diversidad sexual y de orientaciones sexuales.
- Promover la toma de conciencia y responsabilidad de los individuos en la vivencia libre y respetuosa de su sexualidad y contribuir a la vivencia satisfactoria de unas relaciones sexuales sin riesgo.
- Fomentar el conocimiento de alternativas saludables y el uso de métodos preventivos de Enfermedades de Transmisión Sexual entre jóvenes inmigrantes.

### **3.3 METODOLOGÍA Y ESTRATEGIA EDUCATIVA**

Uno de los grandes problemas con los que uno/a se puede encontrar al trabajar con jóvenes inmigrantes procedentes de África subsahariana, y que además llevan tan poco tiempo en España, es el idioma. Aunque conocen algo de castellano, los niveles varían mucho de unos a otros por lo que a veces la comunicación con algunos es complicada. La mayoría de ellos son francófonos aunque los que provienen de zonas rurales – este es sobre todo el caso de aquellos que vienen de Mali – tienen un menor dominio del francés ya que normalmente suelen utilizar otras lenguas y dialectos para comunicarse y expresarse en sus lugares de origen.

Sin embargo, aunque el idioma es una dificultad, este no debe suponer un impedimento para trabajar con el colectivo de manera que se torna necesario contemplar modos, técnicas y estrategias grupales de intervención socioeducativa alternativas; llevar a cabo adaptaciones metodológicas que posibiliten la superación de la barrera idiomática y contribuyan al aprendizaje y al crecimiento de los individuos. Si el lenguaje verbal limita la comunicación, es necesario dar protagonismo a la comunicación no verbal, la expresión corporal y el lenguaje gráfico frente a lo hablado y escrito. Esto no quiere decir que el lenguaje escrito y el oral no existan sino que, en la medida de lo posible, se facilitará la comprensión utilizando otros métodos que, junto con la adaptación de algunos contenidos al francés, superen el idioma como impedimento y sirvan como apoyo para la comunicación, el aprendizaje y la interiorización de valores.

Los medios audiovisuales y gráficos ofrecen esta posibilidad. Por ejemplo, el visionado de un cortometraje que aborde un contenido específico como la prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual puede ayudar a introducir un tema, sensibilizar sobre el uso de métodos preventivos o inducir a la reflexión. El cine, la publicidad y los *mass media* tienen un carácter universal y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como Internet ponen a nuestro alcance multitud de posibilidades y recursos en diferentes idiomas. Otros medios gráficos y visuales como anuncios de revistas pueden ayudar, por ejemplo, a explicar y analizar situaciones, estereotipos y roles de género; o el uso de imágenes de apoyo puede ayudar tanto a la explicación como al entendimiento de un tema determinado.

Las dinámicas y los juegos grupales constituyen una opción metodológica que otorga al proceso de enseñanza-aprendizaje un carácter menos magistral y más cercano, participativo, lúdico y distendido. Esto es importante porque la sexualidad es un tema considerado tabú en muchas culturas y que a veces puede despertar en los individuos algunas reticencias a la hora de ser abordado. Pero además, las dinámicas grupales permiten explicar, trabajar contenidos y habilidades, aprender, reflexionar e interiorizar de forma mucho más experimental, práctica y menos teórica. Una dinámica de grupo se puede constituir como una metáfora vivencial que facilite la explicación, la comprensión e incluso la reflexión y toma de conciencia a través de la comparación y su similitud con la realidad.

La actividad física y el deporte competitivo son herramientas ampliamente reconocidas para el crecimiento individual y el desarrollo de valores personales tales como la mejora de la autoestima, de la salud física, la responsabilidad, el afán de superación y la superación de límites, el autocontrol, la autodisciplina, el respeto de normas... Ponen en juego multitud de situaciones potencialmente educativas en las que se desarrollan también valores sociales, de relación con el otro, como la integración, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, el trabajo en equipo y la cooperación. Se podría decir que fomenta la competitividad de los individuos, aunque esto no siempre se da desde un punto de vista sano. La actividad física y el deporte no construyen “mejores personas” con su mera práctica, es decir, que la actividad física reproduzca situaciones educativas no quiere decir que por sí solas generen procesos educativos o procesos de aprendizaje. Para que la actividad física se convierta en un elemento pedagógico que posibilite educar en valores es necesario que la acción se encuentre planificada y que tenga como objetivo principal la consecución de los mismos y no el ejercicio físico, objetivo más propio de la educación física tradicional. Además, la actividad física como medio y elemento educativo permite todo esto en un

ambiente lúdico y distendido que, según mi experiencia en ACCEM, resulta muy atractivo para los chicos. Desde deportes tradicionales a juegos deportivos alternativos.

Por último, desearía destacar un elemento más que debe ser tenido en consideración pues constituye una metodología pedagógica alternativa, de carácter innovador y con un gran potencial educativo. Las técnicas dramáticas y psicodramáticas, tales como la escultura, el *role playing* o las dramatizaciones y socio-dramas son métodos que dan un gran protagonismo al lenguaje no verbal, a la expresión y a la comunicación a través del cuerpo. Permiten representar de forma simbólica o simular una realidad y trabajar sobre ella. Desde el conocimiento, la práctica y el aprendizaje de habilidades sociales y de resolución de conflictos hasta el análisis, la reflexión, la toma de conciencia y la transformación personal y social de una realidad. Esto supone la interiorización de una serie de valores – principios fundamentales que rigen la acción del individuo – que permitan esa transformación. La dramatización y el *role playing*, entre otros, posibilitan el desarrollo de la empatía permitiendo conocer y sentir las diferentes realidades que encierran los distintos roles y papeles, ponerse en la piel del otro. Este es un elemento indispensable para el desarrollo de valores como la igualdad, el respeto, y la tolerancia o habilidades como la asertividad, la negociación y la resolución pacífica de conflictos.

### **3.4 ALGUNOS RECURSOS Y PROPUESTAS DE ACTIVIDADES.**

#### **FICHAS.**

Cabe destacar que las fichas y actividades están previstas para un grupo de 8-10 personas aproximadamente – basándome en mi experiencia en ACCEM – de manera que, en caso de trabajar con grupos mayores, sería necesaria su división en subgrupos.

#### **3.4.1 Ficha I. La sexualidad humana.**

##### ***Actividad A. Ser humano, ser biopsicosocial.***

**Objetivo:** Facilitar la comprensión de las dimensiones biológica, psicológica y social del ser humano

**Desarrollo:** Esta actividad consta de tres partes diferentes.

Para la primera parte se requieren tantas sillas menos una como participantes haya. Se disponen en círculo. Uno de los individuos se colocan en medio y dice “que se levanten todos los que...” y

añade una característica; por ejemplo: “que se levanten todos los que tienen pantalones vaqueros”. Entonces, el resto de los participantes que están sentados en las sillas y cumplen con esa característica tienen que levantarse y encontrar rápidamente otro sitio. La persona que se queda sin sitio es quien pasa al centro y así sucesivamente. Se busca mostrar la respuesta biológica y física del ser humano frente a los estímulos del medio.

Para la segunda parte, “de quién depende”, se necesitan tres carteles en diferentes puntos del espacio o aula. En cada uno de ellos se escriben una de las siguientes frases: “*Cela dépend de moi*” (depende de mí), “*cela dépend á la fois*” (de ambos), “*cela dépend de l’autre*” (de los demás). Tras ello, o bien el dinamizador/a lee los enunciados o reparte 3 tarjetas con los mismos a cada individuo. Enunciados como “*se sentir bien*” (sentirse bien), “*avoir une bonne santé*” (tener buena salud), “*avoir un couple*” (tener pareja)... Finalmente, según los enunciados, los individuos tienen que colocarse en cada uno de los carteles atendiendo a si creen que depende de ellos mismos, de los demás, o de ambos. Con esto se busca mostrar la dimensión psicológica del ser humano y cómo nuestras creencias, pensamientos y emociones influyen en nuestras acciones.

Por último “dime con quién andas”. Se colocan dos cajas o cualquier otro recipiente, una de ellas con un círculo verde (positivo) y otra con uno rojo (negativo). A continuación se leen o se muestran, por ejemplo mediante diapositivas, diferentes enunciados en relación a acciones que realizamos con los demás. Finalmente, los participantes deben introducir – pongamos de ejemplo – un garbanzo (o cualquier objeto que sirva para hacer un recuento posterior) en el recipiente positivo o negativo dependiendo de si han realizado o no la acción del enunciado. Se proponen las siguientes frases o enunciados:

- “  
*Au cours des deux derniers jours...*” (Durante los dos últimos días...):
- “  
*Avez-vous parlé à quelqu'un au téléphone ou en ligne?*” (¿Has hablado con alguien por teléfono o Internet?)
- “  
*Avez-vous eu une conversation avec quelqu'un?*” (¿Has tenido una conversación con alguien?)
- “  
*Avez-vous fait une activité avec d'autres personnes?*” (¿Has hecho alguna actividad con otras personas?)

- “  
Avez-vous rencontré quelqu'un de nouveau?” (¿Has conocido a alguien nuevo?)
- “  
Avez-vous été avec plus de 5 personnes à la fois?” (¿Has estado con más de 5 personas a la vez?)...

Se busca mostrar la dimensión social del ser humano así como la influencia e importancia de las relaciones sociales entre y para los individuos.

### **Actividad B. ¿Qué es la sexualidad?**

**Objetivo:** Facilitar el conocimiento de la sexualidad desde una perspectiva integral.

**Desarrollo:** Se colocan tres cajas con tres imágenes diferentes representando las dimensiones del ser humano, por ejemplo, unos genitales (biológico), una cabeza y un corazón (psicológico) y un grupo de gente (social). A partir de la pregunta “*la sexualité, qu'est-ce que c'est pour vous?*” (¿Qué es para usted la sexualidad?) y mediante una lluvia de ideas, cada uno de los participantes debe decir una o dos palabras que, según su opinión, tengan que ver con la sexualidad. Después tendrá que colocar un garbanzo en la caja o cajas cuya imagen (dimensión) relacione con las aportaciones sobre la sexualidad que haya realizado.

Esta actividad busca, por un lado, compartir y hacer emerger las diferentes representaciones sobre la sexualidad y, por otro lado, romper con la visión biologicista y conocer todas sus dimensiones (ya tratadas en la actividad A) y su interrelación.

### **3.4.2 Ficha 3. Sexo y género.**

**Objetivo:** Facilitar el conocimiento, la comprensión y diferenciación de los conceptos de sexo y género.

#### **Actividad C. Veo, veo.**

**Desarrollo:** Esta actividad consta de dos partes. En la primera, con la ayuda de dos imágenes, del cuerpo del hombre y del de la mujer, los participantes deberán señalar mediante el lenguaje corporal las diferencias y similitudes sexuales y biológicas entre hombres y mujeres. Por ejemplo, se podría señalar que una gran diferencia son los órganos genitales, pero también se podría señalar que en ello existe una igualdad ya que ambos, hombre y mujer, los poseen por igual. En la segunda

parte se necesita la ayuda de imágenes o vídeos en los que se identifiquen los diferentes roles de género – podrían ser, por ejemplo, de campañas publicitarias; ver como ejemplo el Anexo I – y unas tarjetas escritas con características y roles atribuidos socialmente a cada sexo: “*soumis/e*” (sumiso/a), “*dominateur/trice*” (dominante), “*sensible*” (sensible), “*travailler à la maison*” (trabajar en casa), “*travailler à l'extérieur*” (trabajar fuera de casa)... Tras delimitar el espacio para “lo masculino” y “lo femenino” y hacer subgrupos de 3 o 4 participantes, por equipos deberán decidir que roles y características son consideradas tradicionalmente propias de hombres o de mujeres para, finalmente, realizar una pequeña puesta en común.

### 3.4.3 Ficha 4. Igualdad de género

**Objetivo:** Fomentar la toma de conciencia sobre la desigualdad de género existente, promover la empatía y la igualdad como valor fundamental entre hombres y mujeres.

#### *Actividad D. “Realidramas”.*

**Desarrollo:** Para esta actividad se necesitan cuatro voluntarios, dos equipos de dos personas cada uno, que desempeñarán la función de actores mientras el resto serán observadores. A continuación se sitúa a los participantes en la actividad mediante un texto introductorio. Se propone el siguiente texto:

*Une compagnie de théâtre a besoin d'embaucher quatre acteurs pour représenter les deux pièces. La performance tourne autour de la vie quotidienne d'un homme et d'une femme, leur coexistence et les tâches et activités réalisées par chacun*” (Una compañía de teatro necesita contratar cuatro actores para representar dos obras de teatro. La representación gira en torno al día a día de un hombre y una mujer, su convivencia y las tareas y actividades que realiza cada uno)

Para la representación, cada equipo se valdrá de sus aportaciones personales y de unas fichas con tareas y acciones que la persona dinamizadora facilitará a modo de apoyo. Estos son algunos ejemplos posibles: *travailler à l'extérieur* (trabajar fuera de casa), *nettoyer la maison* (limpiar la casa), *laver les vêtements* (lavar la ropa), *faire la cuisine* (hacer la comida), *s'occuper des enfants* (cuidar a los niños), *faire du sport* (hacer deporte), *rencontrer des amis pendant votre temps libre* (quedar con los amigos), *préparer le dîner* (hacer la cena)...

El primer equipo llevará a cabo una representación de los roles tradicionalmente asignados al hombre y la mujer. Durante el transcurso, la persona dinamizadora podrá introducir, por ejemplo

mediante carteles, una serie de hitos que influyan en el desarrollo. Por ejemplo, si en la primera representación, más tradicional, el participante que hace el rol de mujer opta por escenificar la acción de trabajar fuera de casa, la persona dinamizadora podría añadir con un cartel que *“vous ne pouvez pas travailler à l'extérieur parce que vous devez prendre soin de la maison et des enfants”* (no puedes trabajar fuera porque tienes que encargarte de la casa y los niños); o si decide aprovechar su tiempo libre después del trabajo podríamos añadir que *“vous ne pouvez pas parce que vous devez prendre soin de la maison et des enfants”*. Además, durante la dramatización tanto el participante que representa el rol masculino como el que representa el femenino tendrán una caja a modo de hucha en la que guardaran los garbanzos (el dinero y las oportunidades) que la persona que dinamiza la actividad les irá dando en función de las tareas que desempeñen y de si estas son consideradas socialmente como productivas y remuneradas o no, o si fomentan las oportunidades de desarrollo personal y social. Finalizada la representación, se llevará a cabo un recuento a modo comparativo que, junto con las aportaciones de los observadores y la experiencia de los actores, faciliten el análisis, la reflexión y la toma de conciencia sobre la desigualdad de género.

Después, el segundo grupo de participantes, tras haber sido observadores y con ayuda de los consejos y aportaciones de los demás, tendrá que representar el mismo argumento pero esta vez desde una perspectiva más igualitaria. Esto supone la deconstrucción de los roles tradicionales y la búsqueda de alternativas cooperativas que permitan compatibilizar la realización de las tareas con el desarrollo personal y social de ambos individuos, hombre y mujer.

#### ***Actividad E. La escultura.***

**Descripción:** Ésta es una actividad que he realizado con diferentes grupos de chicos en varias ocasiones durante el desarrollo del Prácticum II en ACCEM. Es una dinámica que despierta mucho interés en los chicos, les motiva y consigue que se involucren al máximo. Aunque en otras ocasiones la actividad ha estado orientada a otro objetivo – el trabajo cooperativo – la escultura es una técnica flexible que permite adaptar la actividad a los objetivos que se persiguen. Para su desarrollo es necesaria plastilina para moldear. Para realizar la actividad se divide el gran grupo en dos subgrupos de 4-5 personas aproximadamente y para su desarrollo es necesaria la plastilina para moldear.

*Chaque groupe doit imaginer une scène quotidienne de la culture africaine et, ensuite, sculpter l'image avec la pâte* (cada grupo debe imaginar una escena cotidiana de la cultura africana y esculpir la imagen con la plastilina).<sup>45</sup>

Finalmente, tras la realización de esta parte de la actividad, se propone a los participantes transformar la escena en una imagen que exprese igualdad de género y que incluya la compatibilidad y la colaboración del hombre y la mujer en las diferentes tareas.

### ***Actividad. Jornada deportiva***

**Desarrollo:** Esta actividad consiste en una jornada de juegos deportivos intercultural e “intergénero” que busca la participación de chicos y chicas y promueve la igualdad de género a través de la actividad física. La proliferación de asociaciones y organizaciones deportivas femeninas en la ciudad, como pueden ser los equipos femeninos de fútbol, abre la puerta a la oportunidad de entablar relaciones y contactos para la realización de eventos culturales y deportivos mixtos.

La actividad consistiría en una primera parte de “calentamiento” en la que se realizarían algunos juegos deportivos alternativos que sustituyen la competitividad por la cooperación como valor fundamental del juego. Algunas propuestas son “el marro”, “futbol ciego”, “balonkorf”, “ultimate”, etc. La segunda parte consistiría en la creación de dos equipos mixtos y en el juego de un pequeño partido amistoso de fútbol.

Con esta actividad se promueven valores de igualdad, cooperación y respeto entre individuos, hombres y mujeres sin distinción. Además fomenta la tolerancia hacia la diversidad de género y la normalización de la participación de la mujer en actividades que tradicionalmente han sido consideradas propias de varones. Un ejemplo de ello sería el fútbol.

#### **3.4.4. Ficha 5. Diversidad sexual y prevención ETS**

**Objetivos:** Promover valores de respeto y tolerancia hacia la diversidad sexual, fomentar la toma de conciencia y responsabilidad de los individuos en la vivencia libre y respetuosa de su sexualidad y contribuir a la vivencia satisfactoria de unas relaciones sexuales sin riesgo.

---

<sup>45</sup> Durante el desarrollo de esta actividad en mis prácticas, curiosamente todos los grupos de participantes decidieron realizar escenas relacionadas con la mujer y la cocina africana en las que, normalmente, se introduce una figura infantil.

### **Actividad G. ¿Eres heterosexual?**

**Descripción:** Esta actividad consiste en la cumplimentación por parte de los participantes de una encuesta sobre la heterosexualidad. Lo que se propone es, a través del choque y desconcierto producido por la realización de este cuestionario a personas heterosexuales, tomar conciencia de la discriminación existente hacia el colectivo de gays, lesbianas, bisexuales y transexuales, empatizar con sus sentimientos y reflexionar sobre la libertad individual con la que debe gozar cada persona con respecto a la sexualidad y la diversidad afectivo-sexual. Las cuestiones<sup>46</sup> que se proponen son las siguientes:

1. *Quand avez-vous découvert votre hétérosexualité?*
2. *Était-ce difficile à accepter votre hétérosexualité?*
3. *Connaissez-vous des cas similaires?*
4. *Pensez-vous le dire à vos parents?*
5. *Et à vos amis?*
6. *Vous êtes-vous jamais senti discriminé ou victime de discrimination à cause de votre hétérosexualité?*
7. *Combien de fois êtes-vous allé à un spécialiste en psychologie pour vous aider à accepter que vous n'étiez pas homosexuel?*
8. *Pensez-vous qu'un couple de sexe différent peut former une famille et éduquer leurs enfants sans les traumatiser?*
9. *Que sentez-vous lorsque vous entendez l'expression "hétero de merde" ou des constantes plaisanteries et des blagues au sujet de hétérosexualité?*

### **Actividad H. Dinámica por tarjetas y colores**

**Descripción:** Para la realización de esta actividad se precisan 4 tarjetas de colores por individuo y tantos colores como participantes haya.

Se reparten tres tarjetas de diferentes colores a los participantes. Por ejemplo, tres tarjetas azules a uno, tres tarjetas rojas a otro, tres amarillas a un tercero y así sucesivamente. Sin que los participantes lo sepan, la persona dinamizadora determina dos colores que van a ser portadores de una Enfermedad de Transmisión Sexual. Tras ello, se reparte a cada participante una tarjeta más

---

<sup>46</sup> Actividad extraída y adaptada de "Derechos Humanos y diversidad afectivo-sexual", una guía didáctica realizada de forma conjunta por Amnistía Internacional, COGAM y COLEGAS. Recuperado en <http://www.educacionenvalores.org> (02 de junio de 2013)

que tendrá que colgarse tras escribir en ella tres cualidades positivas de sí mismo. Finalmente, se pide a los participantes que, de forma libre, lean las cualidades de sus compañeros e intercambien las tarjetas con aquellos que les gusten y que recuerden el orden en que lo han hecho. Con quién han intercambiado la primera tarjeta, con quién la segunda, y con quién la tercera. Después de los intercambios se podrá realizar una comparación del número de personas que empezaron siendo portadoras de una ETS y el número final de participantes “infectados”.

Con esta actividad se promueve, por un lado, la aceptación y tolerancia de la diversidad sexual y de orientaciones sexuales ya que los vínculos se establecen por cualidades y no por las características biológicas o físicas, rompiendo con la obligatoriedad y exclusividad del binomio varón-mujer en las relaciones sexuales y afectivas. Por otro lado, esta dinámica busca mostrar la facilidad con que se transmiten las ETS si no se toman medidas mínimas de protección y promover el uso del preservativo como método preventivo.

### ***Actividad I. Visionado cortometraje***

**Descripción:** Se propone para esta actividad el visionado de un famoso spot de *Aides*, una asociación francesa por la lucha contra el SIDA. “*Graffiti*”<sup>47</sup>, un vídeo creativo y divertido que ha sido muy bien acogido por los sectores más jóvenes de la población. Después se realizará una lluvia de ideas y una reflexión sobre el contenido. A continuación algunas ideas o enunciados:

- *Quelle est l'idée centrale de cette publicité?*
- *Comment pouvons-nous prévenir les maladies sexuellement transmissibles?*
- *Comment pouvons-nous jouir librement et en toute sécurité du sexe, des rapports sexuels et de la sexualité?*
- *Pourquoi est-il important d'utiliser des méthodes préventives pendant les rapports sexuels?*

---

<sup>47</sup> “Graffiti”, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ON1XITCY2As> (21 junio de 2013)

# CONCLUSIONES

La necesidad de trabajar entre los más jóvenes la educación sexual desde una perspectiva integral es una realidad. La sexualidad, entendida esta como una dimensión del ser humano, de gran complejidad y en la que interaccionan elementos de tipo biológico, psicológico, social y ético no puede ser abarcada desde un paradigma reduccionista que vincule la sexualidad únicamente con las relaciones sexuales. Pero, incluso si la sexualidad se entendiese sólo como las relaciones sexuales o el coito, éstos implicarían, necesariamente, relaciones afectivas y sociales pues se trata de una acción compartida entre dos o más personas.

Aprovechar el gran potencial de la educación sexual como herramienta de desarrollo personal y social de los individuos supone su concepción, no solamente como educación para las relaciones sexuales, sino como un todo que abarca también la educación para la promoción y la prevención de la salud, la educación emocional y de la autoestima, la educación para las relaciones sociales y afectivas, la educación para la igualdad, la educación en valores y, finalmente, su potencialidad como herramienta de sensibilización, concienciación y transformación social. Introducir la perspectiva de género supone, además, atender especialmente a la dimensión sociocultural de la sexualidad. Como hemos visto, “género” es un concepto que, en su vertiente crítica, nace de la teorización feminista como denuncia de las desigualdades existentes entre varones y mujeres en cuanto a derechos cívicos, políticos, sociales y personales. Estas desigualdades han sido creadas y mantenidas por la cultura patriarcal.

Desde esta perspectiva, la educación sexual se propone desarrollar individuos que:

- Conozcan y comprendan que la sexualidad de los individuos es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales, pues sólo a través del conocimiento de la sexualidad desde una perspectiva integral los individuos pueden desarrollar y disfrutar toda su potencialidad, personal y social.
- Sean capaces de disfrutar su sexualidad de forma plena, saludable, libre y responsable con ellos mismos y con quienes les rodean.

- Sean conscientes de la desigualdad de género existente y, a través de la responsabilidad y el compromiso, contribuyan a la transformación de las relaciones entre varones y mujeres y, en definitiva, a la transformación social.
- Disfruten de su sexualidad en un marco democrático de libertad, igualdad, tolerancia y respeto a los demás y a la gran diversidad de sexualidades y manifestaciones de la sexualidad existentes.
- Sean capaces de convivir respetándose a sí mismos y comprendiendo y respetando los derechos personales y sexuales de los demás.
- Tomen conciencia de las consecuencias asociadas a conductas sexuales de riesgo y sean capaces de disfrutar plenamente de su sexualidad de forma sana, saludable, libre de riesgos y temores.

La educación sexual dirigida a jóvenes inmigrantes, además de suponer los beneficios que implica para cualquier individuo, añade otro elemento más: la integración. Si la educación sexual es educación social, cultural y en valores, cumple una importante función en la adaptación y la integración social de los individuos. Los jóvenes inmigrantes provienen de culturas diferentes con valores, pautas de relación, creencias, estilos de vida, etc. distintos a los de la sociedad de acogida por lo que la educación sexual se convierte también en una herramienta de contextualización sociocultural y de integración social.

La educación sexual con perspectiva de género, además de ser una importante herramienta de desarrollo personal y social de los individuos, sin duda, es también un medio para el desarrollo y progreso social pues con su quehacer busca la transformación, el paso a una sociedad tolerante y respetuosa que posibilite la convivencia en igualdad, equilibrio y armonía de todos los individuos, independientemente de factores como el sexo, la identidad y orientación sexual, la cultura o la religión.

# BIBLIOGRAFÍA

- Barragán Medero, F. (1999). *Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria. I. Sexualidad, Educación Sexual y Género*. Junta de Andalucía. Conserjería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer.
- Cobo, R. (1995). Género, en Amorós, C. (dir). *10 palabras clave sobre la mujer* (pp. 55-84). Estella Navarra: Verbo divino
- Cobo, R. (1996) Sociedad, democracia y patriarcado en Jean Jacques Rousseau. *Papers Revista de Sociología*, 50, 255-280
- *Code Burkinabè des Personnes et de la Famille (16 de noviembre de 1989)*. Burkina Faso.
- *Code malien des Personnes et de la Famille (30 de diciembre de 2011)*. República de Mali.
- *Code malien du mariage et de la tutelle (02 de marzo de 1962)*. República de Mali
- *Estudio sobre población subsahariana llegada a las costas españolas 2007-2009*. Accem.
- Fernández-Llebregat, F. & García, F. (2012) *Cambios y persistencias en la igualdad de género de los y las jóvenes en España (1990-2010)*. Madrid: Instituto de la Juventud de España. Disponible en [www.injuve.es](http://www.injuve.es)
- *Guía de Coeducación. Documento de Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y hombres*. Instituto de la mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades, España, 2007
- Informe sobre Desarrollo Humano 2013. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Disponible en [www.undp.org](http://www.undp.org) (Información a 14 de mayo de 2013)
- *La desigualdad de género en el cultivo de cacao en Costa de Marfil (2013)*. Oxfam

- Lagarde, M (2008). *Amor y sexualidad, una mirada feminista*. Universidad de Menéndez Pelayo.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Managua: Puntos de Encuentro
- Lagarde, M. (2001). *Calves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de encuentro
- Lienas, G. (2007). *El diario violeta de Carlota*. Barcelona: Destino.
- Masters, W., Johnson, V. y Kolodny, R. (1987) *La sexualidad humana. Evoluciones, aspectos psicosociales. Vol. 2*. Barcelona: Grijalbo.
- Merino, V. M. (2012). *Mujer, inmigración y violencia(s). La violencia de género sobre las mujeres extranjeras en situación administrativa irregular en el ordenamiento jurídico español*. Publicacions digitals de l'Institut de Drets Humans de la Universidad de Valencia. Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Valencia. Recuperado en [www.uv.es](http://www.uv.es)
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (2011). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación 2011 – 2012. Las mujeres en la agricultura. Cerrar la brecha de género en aras del desarrollo*. Roma: FAO. Disponible en <http://www.fao.org>
- Organización Mundial Contra la Tortura (2003) *Violencia contra la mujer en Camerún*. OMCT.
- Organización Mundial Contra la Tortura (2003). *Violencia contra la mujer en Mali*. OMCT
- Ortega Esteban, J. (1999) (Coord.) *Educación social especializada: educación con menores en dificultad y en conflicto social*. Barcelona: Ariel.
- Puleo, A.H. (2007). Introducción al concepto de género (pp. 13-32), en Juan Plaza y Carmen Delgado (eds), *Género y Comunicación*. Madrid: Fundamentos

- Sag Legrán, L. (2009). Educación afectiva y sexual desde una perspectiva de género. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, nº22. Recuperado en <http://www.csi-csif.es>
  
- Soleto Ávila, M. (dir.) (2011). *Proyecto Detecta Castilla y León. Factores de riesgo y de protección en la prevención contra la violencia de género en la pareja. Un estudio de investigación en la población adolescente de Castilla y León*. Junta de Castilla y León, Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades.
  
- Rodríguez, J.A. (2009). *Libro Blanco sobre Educación Sexual de la provincia de Málaga*. Diputación de Málaga, Área de Juventud y Deportes.
  
- Ruíz Llamas, G. & Cabrera Suárez, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación MEC*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, España
  
- Sau, V. (1990). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria
  
- Tortora, J.M. (2009). Feminización de la pobreza y perspectiva de género. *Revista Internacional de Organizaciones (RIO)*, 3, pp. 71-89, Universidad de Alicante
  
- Trilla, J. (1996). *La Educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel
  
- Tubert, S. (ed.) (2003). *Del sexo al género. Los inequívocos de un concepto*. Madrid: Feminismos.
  
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
  
- VV.AA. (2007). *“Ni Ogros ni princesas”*. *Guía para la Educación Afectivo-Sexual en la ESO*. Instituto Asturiano de la Mujer. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios.