



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Filosofía y Educación Afectivo-Sexual frente a la Pornificación Social

María Olmedillo Domingo

Tutor: Iván Sambade Baquerín

Curso: 2021/2022

Por mí y por todas mis compañeras.

A mi familia:

a mis abuelas, por introducirme en su realidad y en lo desconocido;

a mi padre, por gestar en el cuidado y el análisis;

a mi madre, por fortalecer la rebeldía y el cuestionamiento;

a mi hermana, por hilar la comprensión y la sororidad.

A todo vínculo afectivo y/o sexual que he tenido, que tengo y que tendré, por enseñarme a relacionarme con el otro de una forma más ética, libre y responsable.

Y, sobre todo, a quien camina a mi lado con paciencia y amor, a quien me discute para indagar, me anima para luchar y me induce a la creación y al crecimiento.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	3
2. LA SEXUALIDAD EN LA ADOLESCENCIA.....	7
2.1. LA SALUD SEXUAL.....	7
2.2. EL DESARROLLO Y LA IDENTIDAD SEXUAL EN LA ADOLESCENCIA.....	9
2.3. LO BIOLÓGICO Y LO CULTURAL: SEXO Y GÉNERO.....	11
2.4. LA NORMAL SOCIAL: ESTEREOTIPOS DE GÉNERO.....	14
3. LA PORNOGRAFÍA EN LOS MEDIOS DIGITALES.....	17
3.1. LOS ANTECEDENTES MODERNOS.....	17
3.2. LA REVOLUCIÓN DIGITAL.....	19
3.3. EL CONSUMO DE PORNOGRAFÍA EN ADOLESCENTES.....	22
4. EL ASPECTO SIMBÓLICO DE LO PORNOGRÁFICO.....	27
4.1. LA PORNIFICACIÓN SOCIAL.....	27
4.2. LA CONSTRUCCIÓN DEL DESEO.....	29
4.3. LA INTEGRACIÓN DE LA AFECTIVIDAD.....	32
4.4. ¿FICCIÓN O REALIDAD?.....	36
5. ALGUNAS ALTERNATIVAS.....	39
5.1. LA CENSURA.....	39
5.2. LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL.....	42
6. UNIDAD DIDÁCTICA:.....	46
7. CONCLUSIONES.....	65
8. REFERENCIAS.....	69
8.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
8.2. DOCUMENTOS LEGALES.....	71
8.3. ENLACES DE INTERÉS.....	72

«¿Quién eres TÚ?”, preguntó la Oruga.

No era ésta precisamente la manera más alentadora de iniciar la conversación. Alicia replicó, algo intimidada: “Pues verá usted, señor..., yo..., yo no estoy muy segura de quién soy, ahora, en este momento; pero al menos sí sé quién era cuando me levanté esta mañana; lo que pasa es que me parece que he sufrido varios cambios desde entonces”.

“¿Qué es lo que quieres decir?”, dijo la Oruga con severidad. “¡Explícate!”

“Mucho me temo, señor, que no sepa explicarme a mí misma”, respondió Alicia, “pues no soy lo que era, ¿ve, usted?”

“¡No veo nada!”, dijo la Oruga.

“Temo no poder decírselo con mayor claridad”, insistió Alicia muy cortésmente, “pues, para empezar, ni yo misma lo comprendo; y además, cambiar tantas veces de tamaño en un solo día resulta muy desconcertante.»

Carroll, L. (1988): *Alicia en el País de las Maravillas*, Alianza Editorial, Madrid.

Pág. 83-84.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El ascendente progreso tecnológico genera interés por la importancia social del libre y rápido acceso a los contenidos digitalizados. Estos, en continua expansión, forman una gran biblioteca virtual que permite la aproximación a la diversidad de conocimiento a gran parte de la sociedad actual. Además, ha permitido el desarrollo e inclusión en la vida diaria de nuevas formas de comunicación e información. Su accesibilidad favorece la expansión y generalización de su uso y, con ello, su impacto global. Su carácter interactivo e instantáneo favorece las conexiones y relaciones sociales con independencia de la distancia. Lo cual posibilita un aprendizaje libre, autónomo y gratuito para la ciudadanía. Ahora bien, ¿en qué medida este aprendizaje es educativo, entendiendo como tal un aprendizaje en valores que posibilita el crecimiento personal?

El avance de la ciencia se fundamenta en gran medida en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), e influye, entre otros, en el progreso de los estudios médicos. Estas se han convertido en las nuevas herramientas para la Investigación Biomédica ya que facilitan, por ejemplo: el procesamiento de datos, los diagnósticos, las cirugías, la difusión de resultados... Las TIC aportan beneficios de calidad con una reducción significativa de costes administrativos y económicos, así como de tiempo.

Las TIC suponen un elemento clave para la mejora de la calidad de vida de las personas. Uno de los campos de acción de la informática médica es la enseñanza en materia de salud. Dentro de la misma, me interesa para este trabajo destacar la promoción de la salud sexual. Al respecto, cabe aclarar que la educación sexual puede considerarse como la materia pendiente en colegios e institutos. Hablaré en términos de educación afectivo-sexual (EAS), ya que considero que el ámbito sexual implica una correspondencia necesaria con el ámbito afectivo.

Es importante señalar en este punto la última Ley de Educación propuesta: la LOMLOE¹. Esta recupera y modifica la antigua LOE² para integrar, en el terreno que nos interesa, la importancia de la dimensión afectivo-sexual para el desarrollo de las personas. Así, opta por la coeducación y la prevención de la violencia de género a través del espíritu crítico, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar y la educación emocional y en valores. La educación para la salud se propone, en esta Ley, como competencia transversal, la cual incluye la salud afectivo-sexual. Muestra una implicación especial con la potenciación del aprendizaje significativo para favorecer el desarrollo madurativo a través de la autonomía y la reflexión.

¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

Los aspectos básicos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria se establecen en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. En este se determina la introducción de contenidos en materia de EAS para la Educación Secundaria Obligatoria. Esta Ley concreta la introducción de los mismos como saberes básicos para las asignaturas de Educación en Valores Cívicos y Éticos y de Biología y Geología. Esta última asignatura está enfocada a la responsabilidad y al autocuidado. Pone el foco en la prevención de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y de embarazos no deseados. Desde la primera asignatura, la EAS se integra dentro del autoconocimiento y la autonomía moral.

El Artículo 7 del mismo Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, estipula los objetivos hacia los que se debe dirigir la acción educativa. Entre ellos, en correspondencia con la propuesta de EAS del presente trabajo, se exponen: «valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres» (Art. 7, c); «fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos» (Art. 7, d); y «conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales (...). Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. (...)» (Art. 7, k). Además, considero preciso tener en cuenta también el siguiente objetivo: «desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización» (Art. 7, e).

La transformación digital y su fácil acceso, sumado a la presencia escasa o insuficiente de la EAS en el ámbito educativo, ha respaldado el hecho de que la pornografía a través de Internet sea una de las herramientas principales para el aprendizaje en materia de sexualidad, sobre todo para la juventud. La expansión digital ha propiciado que sea complicado, si no imposible, escapar por completo del material pornográfico digital en cualquiera de sus expresiones. En este punto, surge el objeto del presente trabajo. De forma que ya el título supone un conflicto en materia de educación para la salud sexual y su componente afectivo. Las preguntas a las que me enfrento son: ¿Es la pornografía *mainstream* una herramienta favorable para la educación sexual y la génesis de vínculos afectivos?; ¿Qué puede aportar la Filosofía al desarrollo afectivo y sexual en una etapa distinguida por el desarrollo psicoevolutivo en ausencia de una educación sexual institucionalizada?

Los motivos que me han inclinado hacia este tema son varios: (i) el interés social actual, (ii) la inclinación personal y profesional referente a asuntos de salud sexual, (iii) la información y los debates recientes y en aumento sobre estas cuestiones, y (iv) la

preocupación por el acceso a la educación afectivo sexual y lo que conlleva el caso particular del consumo de material pornográfico en el contexto digital.

En lo que refiere a actualidad e interés social (i), en el mismo mes en el que se termina la redacción de este escrito, en junio de 2022, el gobierno vigente, liderado por el PSOE, ha registrado el apoyo a la tramitación de un proyecto de Ley para «prohibir el proxenetismo en todas sus formas»³. Una ley que puede influir en cualquier producción audiovisual, revistas y extensiones en línea con contenido sexual en los que medie el dinero. Lo cual se concreta en el Artículo 187 ter: «el hecho de convertir la práctica de actos de naturaleza sexual a cambio de dinero u otro tipo de prestación de contenido económico, será castigado con multa de doce a veinticuatro meses». Tenemos una propuesta de ley que, en principio, no discrimina entre actos ni actividades, de forma que expone la sexualidad de una forma confusa y abrupta. Frente a la falta de concreción, parte de los colectivos afectados comienzan a alzar la voz en nombre del consentimiento, la libertad sexual y los derechos humanos.

Es notorio el debate que suscita la pornografía, así como sus estudios y análisis (iii). Estamos en un momento en el que se alzan, en conflicto, los discursos éticos y políticos en torno a dicha temática, como parte de un conjunto de debate más amplio. En lo referente a la pornografía *mainstream* las cuestiones e investigaciones giran en torno a los efectos para la salud sexual y mental de dichos contenidos, como son: la capacidad adictiva, la falta de consideración de riesgos y de límites, los problemas de autopercepción corporal, la posible asimilación de un imaginario sexual basado en la dominación masculina o la discriminación (y violencia) con motivo de identidad de género o, incluso, de orientación sexual.

La anterior Ley de Educación (LOMCE) eliminaba del currículo cualquier mención a la EAS. Este hecho, sumado a la escasa formación a nivel institucional y educativo, permite que la juventud carezca de medios efectivos para su formación y desarrollo (iv). Por otra parte, el uso pronunciado de contenidos en línea se ha presentado a la población como una alternativa en materia de EAS. Frente a la duda acerca de la educación que recibe la juventud en su entorno cercano, es necesario establecer una EAS en centros educativos institucionales.

En cuanto a la motivación personal (ii), mi preocupación por el tema se genera, principalmente, por el hecho de haber enfrentado situaciones de violencia durante la Educación Secundaria Obligatoria. Se suma el conocimiento de casos presentes de discriminación y abuso por motivo de género u orientación sexual, a veces, hasta sus últimas consecuencias. Además, mi experiencia como agente de salud sexual y mi intervención en cibereducación me han permitido detectar parte del grado de

³ Proposición de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, para prohibir el proxenetismo en todas sus formas.

desinformación de la población. La situación actual en España pone de manifiesto la problemática y el estigma a través de continuadas agresiones y delitos de odio. Por lo tanto, hace patente la necesidad de educar para la convivencia y el respeto en una sociedad plural y diversa.

El trabajo se ordena en ocho apartados. El primer punto ofrece una idea general de la necesidad de hablar de una sexualidad de forma íntegra y desde la perspectiva de género. El segundo apartado introduce la situación actual del problema mediante un recorrido histórico reciente de la pornografía y la integración social de los medios de comunicación e información como una nueva plataforma para exponer y acceder al contenido sexual explícito. Añade datos y cifras recientes de los efectos del uso de pornografía en la adolescencia. Con este recorrido se revelan los asuntos de interés en los que hay que poner el foco para favorecer la salud y la educación sexual. El cuarto atiende al contenido implícito en los medios de comunicación y, en mayor medida, en la pornografía. El quinto ofrece alguna posible respuesta para eliminar o reducir los posibles efectos negativos del consumo de pornografía. Entre ellas, la EAS. En el sexto, se esboza una propuesta de unidad didáctica que incluye lo abarcado. El séptimo recoge mis conclusiones acerca del trabajo realizado.

En este trabajo voy a hacer un análisis teórico filosófico con perspectiva de género acerca de los efectos de la pornografía *mainstream*, hegemónica o convencional en la sociedad actual occidental. La cultura de la pornografía se desarrolla dentro del marco de la socialización de las nuevas generaciones. Tales contenidos influyen de un modo inconsciente en el pensamiento y comportamiento de los individuos, basados en los estereotipos de género. Con la intención de atender tales efectos, presto atención a la noción del inconsciente del psicoanálisis. Además, esta perspectiva subraya el aspecto individual del desarrollo de identidad personal en torno a los fenómenos sociales como puede ser el consumo masivo de pornografía y su expansión y naturalización a través de los medios de comunicación. Lo cual guarda relación con los objetivos ya expuestos que explicita el RD 217/2022, de 29 de marzo.

Los estudios científicos sobre sexualidad son relativamente recientes. El pensamiento freudiano fue el detonante del cambio respecto a la actitud hacia el comportamiento sexual. Sus ideas favorecieron la concienciación acerca de la importancia de la sexualidad humana. De esta forma, los primeros estudios científicos sobre el tema datan de finales de los cuarenta y comienzos de los cincuenta del siglo XX. Por otra parte, los análisis desde diversas disciplinas en torno a la pornografía parten de finales del siglo XX. Si sumamos la influencia de los medios de comunicación e Internet como agentes socializadores, nos encontramos con un interés en auge en el siglo XXI por la presencia y el consumo de pornografía a través de medios digitales. La pornografía es, en la actualidad, uno de los asuntos principales a debatir desde la perspectiva de la EAS en el contexto de una sociedad democrática.

2. LA SEXUALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

2.1. LA SALUD SEXUAL

La definición de «salud sexual» ha variado a lo largo de los últimos años. En 1974 la OMS la define como «la integración de los aspectos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, de forma que sean positivamente enriquecedoras y que mejoren la personalidad, la comunicación y el amor» (OMS, 1975: 6)⁴. La Declaración de los Derechos Sexuales (WAS, 2014) parte de la necesidad de reconocimiento de derechos sexuales para lograr una mejor salud sexual. A partir de esta se presta atención al enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad, así como a la importancia de favorecer experiencias sexuales libres de discriminación, violencia o coacción. En este sentido, se atiende a la salud sexual en términos de libertad sexual y reproductiva con responsabilidad ética.

La salud sexual abarca todas las edades, no solo las fértiles, ya que no está únicamente enfocada hacia la reproducción y la planificación familiar, como ocurría años atrás. El cambio de paradigma se ve influenciado por el pensamiento de Freud (1905), quien enfatiza la importancia de la sexualidad humana desde una perspectiva positiva. El autor le concede un papel imprescindible en el desarrollo de la personalidad del individuo y expone una relación directa con la salud mental. Además, Freud extiende el concepto de sexualidad: supone el placer como su fin principal y, de forma secundaria, la reproducción. El fin sexual, indica, no es único, ni se limita a la conjunción de los genitales. Expone así la confusión generalizada entre la sexualidad y la genitalidad. La sexualidad integra diversas prácticas, representaciones y sentimientos que no están directamente asociados al sexo/genital. Tal consideración excluía la sexualidad infantil, que se entendía como un comportamiento perverso, como señala Freud.

Su pensamiento influyó en los estudios posteriores y en las definiciones sobre el concepto de sexualidad que manejamos hoy en día. En la misma Declaración de los Derechos Sexuales (WAS, 2014), se incide en la necesidad prioritaria de una educación sexual que facilite el acceso a la información, así como el acompañamiento mediante una actitud positiva hacia la sexualidad humana como elementos indispensables para adquirir actitudes, conocimiento y habilidades consecuentes y preventivas. De este modo, el derecho a la educación sexual permite el enfoque desde el placer, que se ve obstaculizado, como se señala en el documento, por los mitos, los tabús y la dominación masculina. Se acerca, por lo tanto, a la descentralización de la sexualidad como medio de procreación y se integra el carácter placentero de la misma.

⁴ Traducción propia del original: «Sexual health is the integration of the somatic, emotional, intellectual, and social aspects of sexual being, in ways that are positively enriching and that enhance personality, communication, and love». Disponible en: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/38247/WHO_TRS_572_eng.pdf?sequ [27/05/2022]

Algunos aspectos de la salud sexual pueden quedar eclipsados cuando se vincula exclusivamente con la salud reproductiva. Por ello, la OMS ha revisado y redefinido la anterior definición con el fin de esclarecerla y diferenciar los términos⁵. De modo que:

La salud sexual es un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, y no solamente la ausencia de enfermedad, disfunción o malestar. La salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia. Para que todas las personas alcancen y mantengan una buena salud sexual, se deben respetar, proteger y satisfacer sus derechos sexuales. (OMS, 2018: 3)

La OMS advierte la necesidad de integrar intervenciones para proteger y respetar los Derechos Sexuales, que se recogen dentro de los Derechos Humanos. Se propone un proceso continuo y dinámico en base a la diversidad y variación de las necesidades de las personas. Se aclara, además, la importancia de expandir y asegurar la salud sexual no solo a nivel individual, sino a nivel social y legislativo. Debe ir «desde el ámbito clínico hasta la esfera social y la reforma de las políticas» (OMS, 2018: 6). Las intervenciones deben procurar información, aptitudes y conocimientos de forma que los individuos puedan tener decisiones conscientes y libres sobre su sexualidad. Todo ello con especial atención a la violencia por motivos de identidad de género o por orientación sexual.

La promoción de la salud sexual precisa una consideración íntegra de la sexualidad para alcanzar un estado de bienestar sexual de forma que responda a las necesidades y derechos básicos de los adolescentes, según la OMS⁶. Para ello, se define la sexualidad como:

Un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. (...) La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (OMS, 2018: 3)

Por lo tanto, partimos de la necesaria integración de contenidos en materia de educación sexual para promover una salud sexual favorable de modo que ninguna de ellas pueda ser entendida al margen de la comprensión de la sexualidad. Ya que se ha planteado la integración de saberes en materia de educación afectivo-sexual (EAS) en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como veremos (apartado 5.2), me voy a centrar en la sexualidad de la etapa evolutiva pertinente a este nivel: la adolescencia.

⁵ Además, ha elaborado una serie de definiciones de conceptos relacionados para una mejor comprensión. Están disponibles en: https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2 [28/05/2022]

⁶ OMS: «Salud del adolescente», disponible en: https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 [27/05/2022]

Según los estudios de la OMS⁷ acerca de la salud del adolescente, las personas en esta etapa representan una sexta parte de la población mundial. Para favorecer su desarrollo sano hay que atender a los principales riesgos para su salud, entre los que se encuentran las relaciones sexuales de riesgo, el abuso sexual y la violencia de género. Al respecto, entre las principales causas de muerte en adolescentes se encuentra el suicidio y la violencia interpersonal, según *Save the Children*⁸. Esta última Organización expone la importancia de identificar y tratar actitudes concretas para prevenir el suicidio. Además, aclara la necesidad de generar un espacio libre de estereotipos de género ya que la proporción de hombres que lo lleva a cabo es mayor, pero tienen mayores dificultades para expresarse y pedir ayuda, lo cual es determinante para tratar el posible problema. Por otra parte, se atiende a las nuevas tecnologías como un factor de riesgo emergente. En este sentido, es preciso considerar a la pornografía como posible dispositivo de socialización de roles de género y de discriminación sexual.

2.2. EL DESARROLLO Y LA IDENTIDAD SEXUAL EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano que se establece desde el término de la niñez y prepara para la edad adulta. Aunque el desarrollo de cada persona varía, la OMS (2018) delimita la fase desde los 10 hasta los 19 años. Resulta una etapa destacada por los cambios a nivel biológico y psicosocial. Hay que tener en cuenta, para el tema a tratar, que la edad del consentimiento sexual se establece en España en 16 años en el Preámbulo XII de la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo.

Freud (1905) considera la pubertad como el periodo en el que se constituye de forma definitiva la vida sexual. La transformación parte del autoerotismo y descubrimiento de las zonas erógenas en la etapa infantil al encuentro con el otro, el descubrimiento de la aplicación del estímulo de dichas zonas (*placer preliminar*) y la primacía de las zonas genitales (*placer final*). Por otra parte, Freud (1933) entiende las diferencias entre hombres y mujeres en base al desarrollo genital y la disposición pulsional. De modo que el fundamento de la división tiene bases biológicas.

Velasco (2002) analiza el desarrollo bio-psico-social en la etapa de la adolescencia. Para ello, primero muestra su acuerdo con otros profesionales en dividir la etapa en dos periodos: adolescencia temprana y adolescencia tardía. En la primera (hasta los 14 años aproximadamente) predomina el crecimiento fisiológico; en la

⁷ OMS: «Salud del adolescente», disponible en: https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 [27/05/2022]

⁸ En 2020 el suicidio se convirtió en la primera causa de muerte por causas externas. Esto se debe a la exposición a situaciones de violencia, sean de género, familiar o escolar. Save the Children: «Suicidios en adolescentes en España: Factores de riesgo y datos», disponible en: <https://www.savethechildren.es/actualidad/suicidios-adolescentes-espana-factores-riesgo-datos> [14/04/2022]

segunda se desarrollan los aspectos psicosociales. A lo largo de la fase, se adquieren pautas de comportamiento relacionadas, entre otras, con la actividad sexual. De modo que la etapa de la adolescencia concluye con la madurez biológica y psicosocial. La madurez biológica determina la capacidad para reproducirse y concluye con el crecimiento corporal. Por su parte, la madurez psicosocial supone la adquisición de habilidades para establecer relaciones sexuales y/o afectivas maduras. En esta etapa se consolida la identidad psicológica, sexual y social. Además, se desarrollan la autonomía, la confianza y la responsabilidad, es decir, los aspectos éticos del desarrollo psicosexual.

La autonomía supone, según la autora, un proceso de separación y experimentación que contribuye al desarrollo de la identidad. Velasco diferencia tres factores causales que favorecen esta independencia: (i) el cambio físico, (ii) el desarrollo cognoscitivo y (iii) las expectativas sociales. El desarrollo físico (i), propio de la adolescencia, se caracteriza por los cambios hormonales, el crecimiento corporal y la maduración sexual. Estos cambios afectan a la imagen personal y a la identidad del individuo. Por otro lado, mediante el desarrollo cognoscitivo (ii) se integra la perspectiva de tiempo y, con ella, la proyección de futuro, lo que implica la capacidad de analizar las consecuencias de actos presentes. A todo ello se le suman las expectativas sociales y familiares (iii), que exigen responsabilidad y madurez en la toma de decisiones.

En esta fase de separación, la autora señala la búsqueda de figuras con las que poder identificarse y la importancia del grupo de iguales (al principio se agrupan en relación con la diferencia de sexo) como grupo de pertenencia. La identidad, añade al respecto, se desarrolla como una percepción continua en el tiempo a través de la interacción con el otro. Esta relación social entre pares permite la integración de normas y el desarrollo moral. La identidad psicosexual se define dentro de la identidad total del individuo y abarca: la identidad de género, el carácter de género (o expresión de género) y la orientación sexual. Las figuras con las que identificarse se dividen entre el grupo de pertenencia y el grupo de referencia.

Podemos añadir, en este punto, la influencia actual de los medios de comunicación de masas como grupo de referencia, como indica Sambade (2020). Resalta la importancia de la publicidad en cuanto medio catalizador de representaciones simbólicas de estereotipos de género. El contenido audiovisual y las redes sociales atraen a la juventud, quien se siente inducida a representar estos modelos estéticos y sociales estereotipados en un proceso de búsqueda de identidad y pertenencia.

En la adolescencia, por lo tanto, cobran especial importancia las cuestiones en torno a la identidad, la corporalidad y la emotividad. A su vez, se refuerza la indagación y el interés por la vinculación íntima con el otro. En consecuencia, la pornografía (y la falta de información -apartado 3.3-) puede afectar disfuncionalmente a la juventud en un momento clave de su desarrollo personal. Considero que es una etapa importante para aprender a relacionarse con el otro de un modo afectivo y/o sexual. Las relaciones sociales y, ahora, las nuevas tecnologías, establecen unas normas en base a la cultura

predominante. Si la educación y la cultura son herramientas importantes para la construcción de la identidad, es necesario orientarlas para favorecer el pensamiento crítico, ya que favorece una actitud reflexiva más consciente y un comportamiento contrario a la discriminación sexual y la violencia. Es decir, promueve la libre existencia de los seres humanos más allá de la diferenciación sexual.

En este sentido, podríamos pensar que el género, como parte de su identidad, está influenciado por las normas sociales y culturales aprehendidas. Por otra parte, se puede pensar que el desarrollo biológico genera disimilitudes en torno al sexo y que, a partir de esta diferenciación, unos individuos se ven más favorecidos que otros. Por ejemplo: el hombre estaría genéticamente más preparado para los trabajos físicos y de fuerza, sería más inteligente e incluso más violento que la mujer. Esta estaría más capacitada para los cuidados por motivos maternales que les son propios. Tales aptitudes suponen una jerarquización dual entre un sujeto fuerte y dominante y otro débil y sumiso. Pero ¿realmente existe un determinismo en base a la diferenciación biológica de los sexos? De no ser así, ¿de dónde proviene tal jerarquización?

2.3. LO BIOLÓGICO Y LO CULTURAL: SEXO Y GÉNERO

Freud (1933) estableció, como he señalado, que la diferencia entre sexos tiene una base biológica. De modo que la mujer es menos agresiva y más dependiente, pasiva y dócil. Esta desarrolla un complejo de inferioridad que deriva de un complejo de castración genital. Las mujeres desarrollan de este modo una tendencia narcisista y una necesidad de afecto que les coloca en una posición de inferioridad por su privación del miembro viril. Además, como la mujer no tiene un impulso fuerte de incesto, no se desarrolla su personalidad en términos de competencia. Lo cual se traduce en una menor tendencia a las actividades creativas o científicas. De igual modo, no desarrollan el sentido de justicia social, lo cual, afirma, es esencial para el hombre civilizado.

Por ello, su teoría sugiere que la sexualidad humana mantiene la dualidad masculino-femenino en relación con la posesión o no de genitales considerados masculinos. Es decir, mantiene una posición que podemos considerar falocéntrica en la que, la persona que posee pene está en una posición más favorable respecto a la que no. De modo que, la energía vital, que deviene en actividad sexual, está asociada al pene. Por lo tanto, a partir de bases biológicas, se supone una diferenciación sexual innata.

Al respecto, considero oportuno señalar algunas acepciones de «sexo»⁹ de la Real Academia Española (RAE). Esta parte de la asociación directa de la «condición orgánica» o biológica con los «órganos sexuales». Además, aparece, por un lado, «sexo débil» como «conjunto de las mujeres», a su vez, asociado con lo bello; por el otro, se

⁹ RAE: «sexo», disponible en: <https://dle.rae.es/sexo> [29/05/2022]

reconoce «sexo fuerte» o «sexo feo» como «el conjunto de los varones». Aunque aclara que el primero se usa con intención discriminatoria y el segundo en sentido irónico, el mismo hecho de recoger tales acepciones muestra la desigualdad entre los distintos sexos extraída de la realidad.

Ante tal postura, es notable la reacción feminista. Simone de Beauvoir (1998) desafió al determinismo y a la inclinación biológica que evidenciaba la distinción según el sexo en el año 1949 con la publicación de *El segundo sexo* e introduce una visión existencialista al respecto. En esta obra, realiza un análisis exhaustivo acerca de qué es ser mujer, no desde su esencia y naturaleza biológica, sino desde su existencia y aprendizaje cultural. De modo que “No se nace mujer: se llega a serlo” (Beauvoir, 1998: 13) mediante un proceso de construcción social. Este condicionamiento sociocultural ha colocado a las mujeres en una posición de inferioridad y *alteridad* respecto a los hombres.

Su análisis parte desde la infancia, momento en el que la educación es diferente según el sexo: más afectiva y dependiente para ellas; más desapegada y emancipatoria para ellos. Tal aprendizaje se evidencia en la adolescencia, pero se confunde con una desventaja debido a la condición biológica. Estos condicionantes se arrastran hasta la vida adulta y el matrimonio. La unión conyugal se presenta, entonces, como el culmen de la trascendencia del varón y la inmanencia de la mujer. Lo cual se debe a la autonomía del varón para desarrollar sus proyectos personales y trascender frente a la dependencia e inmovilidad de la mujer. De modo que el matrimonio y la maternidad suponen un modo de esclavitud de la mujer. La sociedad oprime a la mujer y le impide trascender.

Su pensamiento se desarrolla en un contexto en el que la mujer se enfrenta a la obligación social de contraer matrimonio, tener hijos y dedicarse al cuidado de su familia y al servicio doméstico, aunque Beauvoir ya reconoce cierta libertad de decisión al respecto. Considero que, en gran parte de las culturas actuales, tal obligación ha reducido su condición, sobre todo en el caso de las nuevas generaciones. Ahora bien, con independencia del tipo de relación, los roles sociales siguen jugando un papel importante cuya presentación persiste de forma jerárquica y asimétrica.

Por otra parte, su argumento acerca de la conducta social impuesta frente al determinismo biológico parece apuntar a lo que ahora entendemos por «género» y nos sirve para revelar cómo se construye culturalmente la identidad sexual. Al respecto, Puleo (2013) considera que «el concepto de género nos ayuda a descubrir que hay una parte social fundamental en la elaboración de nuestra identidad»¹⁰. Me interesa llegar a este punto concreto para continuar ya que, si suponemos que la discriminación parte

¹⁰ Puleo, A.H. (2013): «El concepto de género como hermenéutica de la sospecha: de la biología a la filosofía moral y política». *Arbor*, 189(763). Disponible en: <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1871/2022> [26/05/2022]

del desarrollo biológico, realmente la educación solo aporta información y niega cualquier cambio posible.

Si se parte del género, se puede pensar en una educación emancipadora que fortalezca el pensamiento crítico, de forma que tal adquisición se muestre en una interacción con el otro de forma responsable e igualitaria. La adolescencia es una etapa importante para establecer vínculos afectivos y/o sexuales, por ende, es posible atender a las construcciones sociales a partir de la socialización del género. Se tiene en cuenta, en consecuencia, la importancia del género, desglosado del sexo biológico, en cuando a su capacidad de determinación de la identidad y del comportamiento social.

Dentro de las definiciones propuestas por la OMS (2018), se determina que «el sexo son las características biológicas que definen a los seres humanos como hombre o mujer, (...) pero no son mutuamente excluyentes, ya que hay individuos que poseen ambos» (pág. 3). Como definición complementaria, se añade que:

El género se refiere a los roles, las características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, las mujeres (...) y las personas con identidades no binarias. El género es también producto de las relaciones entre las personas y puede reflejar la distribución de poder entre ellas. (...) Cuando las personas o los grupos no se ajustan a las normas (...) relacionadas con el género, suelen ser objeto de estigmatización, exclusión social y discriminación, todo lo cual puede afectar negativamente a la salud. El género interactúa con el sexo biológico, pero es un concepto distinto.¹¹

Al respecto, Puleo (2013) considera que la confusión lingüística entre *sexo* y *género* es, en términos de Bourdieu (1999), un caso de violencia simbólica. En este sentido, se parte de una relación social asimétrica en la que el dominado es cómplice de su dominación por ser una construcción inconsciente y por ser privado de los instrumentos que le pueden hacer consciente de ello. El concepto, considera Puleo (2013), ha permitido desnaturalizar y deconstruir lo propio asociado al sexo biológico. Por lo que no es una cuestión lingüística, sino política, que permite analizar las relaciones de poder a través del género, como una herramienta conceptual revolucionaria. Mantener ambos términos como sinónimos supone renegar de la transformación de la organización social sexuada.

Los caracteres biológicos sexuales (sexo anatómico, genético y hormonal) muestran una diferencia entre sexos, pero no determinan por sí una relación jerárquica de poder y dominación, como señala Lamas (1996). Esta afirmación se demuestra a través de numerosos estudios científicos, los cuales aclaran que las diferencias sexuales no determinan la supremacía social de un sexo sobre otro (Walter, 2010). De este modo se descarta la hipótesis biologicista referente a la dominación masculina y se integra la

¹¹ OMS: «Género y Salud. Datos y Cifras», disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender> [29/05/2022]

cultural y, con ella, el género. Se distingue, entonces, dice Lamas, el sexo biológico de la identidad de género. Se entiende el género como una interpretación social, pero que no necesariamente coincide con el sexo biológico.

Ya que la construcción del género proviene de la socialización se trata de una dimensión de la realidad social susceptible de cambio. En este sentido, la educación no se propone solo como la transmisión de información sino como un cambio social posible gracias al pensamiento crítico en favor del respeto, la libertad y la igualdad.

2.4. LA NORMAL SOCIAL: ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

El desarrollo de la identidad se ve influenciado por la socialización de género. A través de esta, se inscriben en la identidad los estereotipos y roles de género, como una norma social que se expresa mediante pensamientos y comportamientos inconscientes. La división de roles de género, considera Puleo (2013), impulsa la *identidad sexuada* en su propio interés. Es decir, favorece el mantenimiento del sistema desigual de género.

Por su parte, la OMS determina los roles de género como:

Construcciones sociales que conforman los comportamientos, las actividades, las expectativas y las oportunidades que se consideran apropiados en un determinado contexto sociocultural para todas las personas. Además, el género hace referencia a las relaciones entre las personas y a la distribución del poder en esas relaciones.¹²

Las normas culturales y sociales, por lo tanto, son un conjunto de reglas implícitas en una comunidad que influyen en el comportamiento de los individuos que la conforman. La OMS (2018: 9) distingue su manifestación en base a: (i) el reflejo de la ideología y los valores (relación jerárquica del hombre sobre la mujer), (ii) los comportamientos que se consideran aceptables (relaciones heterosexuales) y (iii) las actuaciones que se consideran normales (relaciones de riesgo, acoso sexual). Como consecuencia, estas normas suponen uno de los elementos principales que perpetúan las desigualdades de género, determinadas por factores culturales, políticos y económicos. Estas desigualdades fijan quién ejerce el poder sobre las decisiones sexuales.

Al respecto, Villanueva y Grau-Alberola (2019) estudian los estereotipos de género en la adolescencia. Comentan que el proceso de socialización y educativo comienza a edades tempranas. Alrededor de los 3-4 años muestran una conciencia de rol, que va desarrollándose desde la infancia y adquiere relevancia en la adolescencia.

Declaran que la adolescencia, como hemos visto, es una etapa decisiva para el desarrollo de la identidad personal y de las primeras relaciones sexuales y afectivas,

¹² OMS: «Género y Salud. Datos y Cifras», disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender> [29/05/2022]

gracias a la maduración de las estructuras cerebrales. Tiene especial importancia la identificación y pertenencia al grupo de iguales. Estas interacciones van a depender en gran medida de los estereotipos desarrollados. A través de los otros y de la comparación social se busca el equilibrio entre la esfera cognitiva individual y la identidad grupal. De esta manera, el desarrollo evolutivo de la identidad personal (y de género) y la identidad social están ligados como resultado de procesos educativos, psicológicos y sociales.

El estudio que Villanueva y Grau-Alberola (2019) realizan al alumnado de la ESO permite hablar de la presencia de estereotipos de género en la adolescencia que repercuten a su desarrollo psicoafectivo y social. Se apunta, por ejemplo, a la asociación de la expresividad (cariño, cuidado, emoción, sensualidad) al género femenino; mientras que al género masculino se le asocia con la instrumentalidad (razón, inteligencia, fuerza, protección). Aunque parece que las nuevas generaciones son más conscientes de los roles tradicionales y, por ello, se perciben más flexibles y menos estereotipados. Tal avance supone la importancia de establecer procesos educativos y socializadores.

Puleo (2013) coincide al considerar que los papeles asignados al género en la actualidad son más fluidos y se entienden en un contexto de igualdad en cuanto a constructo social. De la misma manera que «no se nace mujer», «tampoco se nace hombre», añade. El sistema de género divide estos estereotipos, de modo que la construcción de la masculinidad se asocia al poder y a la competencia, a la superioridad. Tanto hombres como mujeres están influenciados por lo simbólico, de forma que se asumen y se repiten modelos de actuación de forma inconsciente.

En cuanto a los estereotipos orientados a un modelo corpóreo, continúan Villanueva y Grau-Alberola (2019), suponen una apariencia física deseable. La interiorización de estos puede derivar en trastornos de la conducta alimentaria (TCA) o en la cosificación del vínculo, que se entiende, entonces, como objeto de deseo sexual. Al respecto, Sambade (2020) considera que la hipersexualización mediática puede llegar a producir, consecuentemente, la instrumentalización completa de la otra persona, generalmente de las mujeres. Por otra parte, Villanueva y Grau-Alberola (2019), añaden que los estereotipos de género y sus estándares normativos pueden desembocar en actitudes homófobas y transfobas, puesto que, como afirma Butler (2007), el paradigma social de sexualidad es heteronormativo. La integración social del colectivo LGTB+ no siempre es un hecho y ello conlleva un mayor riesgo de los individuos que pertenecen a estas minorías a desarrollar problemas de salud (trastornos mentales, ideación o intentos suicidas). Dichos problemas, claro, no devienen por su identificación dentro del colectivo, sino de su posible exclusión social y su adaptación forzada al entorno, que establece unos cánones en base a los estereotipos de género dentro de un sistema binario y heteronormativo. De forma que, se puede considerar más bien como un problema que deviene de la estructura social y no, necesariamente, de un problema mental asociado a su identidad (o no) de género o a su orientación (o no) sexual.

Villanueva y Grau-Alberola (2019) establecen que la mayor presencia de estereotipos de género se encuentra entorno a los 15-16 años en personas de sexo masculino. Lo cual sitúa esta edad como la más propicia para recibir EAS. Aclaran que la mejor edad para la intervención es en los primeros años de adolescencia, desde 1º de la ESO. Consideran, a partir de sus resultados, que son necesarios programas educativos universales con un interés especial por asistir una reestructuración cognitiva y defender el desarrollo emocional ante los estereotipos de género tradicionales.

Para promover la igualdad de género (entre otros fines), en 2015 las Naciones Unidas establecieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)¹³ para garantizar la paz y la prosperidad en 2030. La consideración de la perspectiva de género concierne todas las metas del ODS 3, fijadas en cuestiones de salud y bienestar. Dentro del mismo se concreta la necesidad de información y EAS (ODS 3.7). El ODS 5 y el ODS 4.7 están dedicados, específicamente, a la igualdad de género. Se explicita la búsqueda del fin de toda discriminación (ODS 5.1) y de toda violencia de género (ODS 5.2), así como la necesidad del acceso universal a la salud sexual y reproductiva (ODS 5.6), entre otros.

Tales objetivos concuerdan, intencionalmente, con los establecidos en la LOMLOE¹⁴. De modo que esta, siguiendo los ODS, se enfoca, entre otros, en el desarrollo del espíritu crítico, la autonomía y la reflexión, en la igualdad de género y en el valor del respeto a la diversidad en una cultura de la paz, los derechos humanos y la no violencia. Por ello, la Ley persigue la prevención de la violencia sexual, el acoso y el ciberacoso. Es preciso garantizar la inclusión educativa y trabajar la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, con especial atención a la educación emocional y en valores.

La necesaria pero escasa o insuficiente formación en materia afectivo-sexual deriva en la búsqueda de adolescentes de la información por otros medios. Los nuevos medios de información y comunicación forman parte de la educación y la socialización de las nuevas generaciones. En materia de sexualidad, el material pornográfico en línea se ha convertido en una herramienta clave para su desarrollo y formación. La forma en que se desarrolla el contenido pornográfico reproduce los roles basados en una dicotomía de dominación-sumisión, frecuentemente relacionada con la dualidad hombre-mujer. Además, el contenido puede mostrar nociones sobre qué corporalidad o qué caracteres físicos resultan más deseables. Es, por las razones mencionadas, una cuestión de salud sexual, que debe integrar, necesariamente, la salud mental y física.

¹³ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): «Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)». Disponible en: <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals#salud-bienestar> [11/04/2022]

¹⁴ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

3. LA PORNOGRAFÍA EN LOS MEDIOS DIGITALES

3.1. LOS ANTECEDENTES MODERNOS

Antes de atender a los orígenes del contenido sexual más consumido en la actualidad, considero necesario precisar qué se entiende por pornografía en términos generales. La RAE¹⁵ establece tres acepciones del término:

- (i) «Presentación abierta y cruda del sexo que busca producir excitación.»
- (ii) «Espectáculo, texto o producto audiovisual que utiliza la *pornografía*.»
- (iii) «Tratado acerca de la prostitución.»

La última definición (iii) acude a la procedencia del término, en francés, *pornographie*. A su vez, corresponde con su significado etimológico griego (Corominas, 1987: 469): el término está formado por *πόρνη*, *pórnē*, «ramera», y *γράφειν*, *gráphō*, «escribo». En este sentido, se puede entender como una narrativa referente a la prostitución¹⁶. Mi interés se detiene en las otras definiciones. De esta forma entiendo la pornografía como (ii) contenido sexual (iii) mayormente explícito, que tiene como fin la excitación de la persona usuaria.

La pornografía no es un invento del siglo XXI, ni siquiera del siglo XX como género cinematográfico. A lo largo de la historia de la humanidad ha habido una sucesión de representaciones de la sexualidad humana plasmada en escultura, pintura o literatura. Son ejemplos las Venus paleolíticas (enfocadas principalmente a la reproducción y a la fertilidad) o las representaciones de actos sexuales en los jarrones griegos o en los frescos romanos encontrados entre los restos de Pompeya.

La fotografía y el cine han permitido un mayor acercamiento a la realidad y una difusión creciente, que aumenta con el desarrollo tecnológico y la aparición de Internet. Los precedentes de la pornografía que conocemos actualmente están relacionados con el ámbito artístico y el religioso. En este apartado voy a atender a los antecedentes¹⁷ modernos que han influido en la pornografía digitalizada.

Davis *et al.* (2010) analizan esta evolución de la pornografía moderna. Establecen su origen en Roma, en el siglo XVI, donde el contenido sexual se presenta a través de grabados y obras literarias. El autor más representativo del Renacimiento italiano es Pietro Aretino. En la introducción a una de sus obras (Aretino, 2007), Luis Antonio de

¹⁵ RAE: «Pornografía», disponible en: <https://dle.rae.es/pornograf%C3%ADa> [23/04/2022]

¹⁶ Considero que la prostitución tiene relación directa con la pornografía, pero merece un trabajo bastante más extenso y apropiado. Además, mi pretensión en este trabajo se dirige más a atender los efectos de la exposición al contenido sexual.

¹⁷ Aclaro que tampoco voy a atender en este trabajo la distinción entre lo erótico y lo pornográfico. Englobo ambos como contenido sexual excitante que da paso a la pornografía convencional que se conoce mayoritariamente en nuestra sociedad actual.

Villena, el traductor, nos pone en contexto y nos explica que la obra literaria de Aretino incluye ilustraciones sexualmente explícitas realizadas por su amigo y grabador, Marcantonio Raimondi. Añade que, a estos, junto con otros personajes de la época, se les persigue por escándalo sexual y se procede a la censura o eliminación de parte de sus obras. Ante tal hostigamiento, Aretino señala en una carta:

Su mensaje indecente se lo dedico a todos los hipócritas, porque ya estoy harto de su vil censura o de esa villana costumbre de cerrar los ojos ante lo que se complacerían en ver. ¿Qué daño puede haber en contemplar un hombre poseyendo a una mujer? ¿O hay animales con más libertad que nosotros? (Aretino, 2007: 27)

Pese a que Villena aclara que sus escritos conciernen tanto a hombres y mujeres como a la celebración del acto sexual natural y al amor, se puede apreciar que su temática gira en torno a los genitales masculinos, la penetración sodomítica y, en algunas ocasiones, la homosexualidad masculina. Al respecto, sus sonetos se presentan desde la perspectiva del deseo masculino. Además de hablar del cuerpo femenino como «posesión» y objeto de satisfacción de dicho deseo.

Aretino, según Davis *et al.* (2010), supone la figura más importante respecto a la generación de pornografía europea de los siglos XVI y XVII, ya que las obras temáticas de este último siglo reproducen las de dicho autor. Una de sus notables imitaciones, *L'Ecole des filles ou la Philosophie des dames*, un diálogo entre dos prostitutas, supuso el inicio de la tradición pornográfica francesa. Las autoras y autores continúan con el siglo XVIII, donde surge la que consideran la primera novela pornográfica escrita por el inglés John Cleland: *Memoirs of a Woman of Pleasure* o *Fanny Hill* (en el siglo XX se adapta al cine). Una obra que narra las aventuras de una prostituta e incluye actos sexuales lésbicos.

En Francia, la pornografía política aumenta con y hasta la Revolución francesa, según señalan. Explican cómo la liberación de la imprenta, en 1789, permite la democratización de la pornografía (antes solo tenían acceso las clases altas), así como su exposición y acceso masivos. Su contenido político incluye y ridiculiza a figuras eclesiásticas o miembros de la realeza, entre otros. Esto provoca que, a excepción del Marqués de Sade, el material con contenido sexual se elimine en Occidente. A partir del final de la Revolución, la pornografía se centra más en la representación sexual que en cuestiones políticas. Por su parte, el Marqués de Sade incluye aspectos sádicos de forma que el sexo y la violencia constituyen una unión íntima. Sus obras tienen influencia filosófica y política, algunas de las más famosas son *Los 120 días de Sodoma* (1785), *Justine o los infortunios de la virtud* (1791) o *La filosofía en el tocador* (1795). Varias de ellas han sido adaptadas años después a la gran pantalla.

En el siglo XIX, prosiguen (Davis *et al.*, 2010), prospera la pornografía comercial junto con el desarrollo y el avance tecnológico de la fotografía, que desemboca en las producciones cinematográficas. Esta combinación da lugar a las primeras revistas, que, en el siglo XX, permiten la aparición de publicaciones pornográficas populares como

Playboy (1953), *Penthouse* (1965) o *Hustler* (1974), con un contenido más explícito y dirigidas, expresamente, a hombres heterosexuales. La tecnología cinematográfica no tarda en prosperar y el material pornográfico se introduce con agilidad. Se considera *Le Coucher de la Mariée* (1896) como la primera película pornográfica, un año después de que los hermanos Lumière popularicen el cinematógrafo. El cortometraje es dirigido por Albert Kirchner, donde muestra un *striptease* de la protagonista durante unos 7 minutos, de los cuales han sobrevivido menos de 2 minutos sin desnudos¹⁸.

En 1972 se lleva a la gran pantalla *Deep Throat* (Garganta Profunda). La primera película pornográfica exitosamente aceptada de forma pública en los cines de Estados Unidos. Los autores (Davis *et al.*, 2010) señalan la evolución cultural que supuso este cambio de visión, que propone la visualización de pornografía como una actividad chic. Como veremos, su aceptación no es prolongada ni general.

La consolidación del cine porno puede establecerse con el nacimiento de las estrellas del porno en Hollywood en la década de 1980 (Marzano, 2006; David *et al.*, 2010). Es entonces cuando, dice Marzano (2006), las producciones pornográficas sacan del anonimato a actores y actrices, los cuales comienzan a hacer carrera y ser reconocidos socialmente. Estas figuras presentan un canon estético que sugiere los rasgos físicos que ostenta una persona considerada socialmente atractiva. Propone un canon de belleza en base a unos estereotipos marcados, resalta la autora.

En 1985, continúa Marzano, se transmite por televisión, en *Canal +*, la primera película pornográfica. La televisión por cable sustituye al cine con tal contenido por su mayor accesibilidad e intimidad. Después, aparece la cinta de vídeo VHS, que reemplaza el cine pornográfico y, en parte, el televisivo. Su mayor ventaja es la posibilidad de acceso en cualquier momento. Y a esta, la desplaza el formato de disco óptico del DVD, en 1995. Considero un hecho claro advertir como todos los modelos anteriores quedan obsoletos ante el avance de los nuevos medios de comunicación e información y la introducción de Internet como herramienta cotidiana que amplía considerablemente las opciones de visualización en cuanto al momento y el lugar.

3.2. LA REVOLUCIÓN DIGITAL

Podemos entender la historia de los medios de comunicación como «la historia de la producción, difusión y recepción de mensajes, entendidos estos como formas simbólicas cuya significación no es estable (...). Son factores esenciales para la información, la educación y el entretenimiento» (Rueda *et al.*, 2014: 16). Como veremos, los medios de comunicación de masas son uno de los pilares informativos y educativos

¹⁸ Films by the Year (07/10/2020): *Le Coucher de la Mariée* (1896) Pirou [Archivo de Vídeo]: https://www.youtube.com/watch?v=HEsxnXnvSk8&ab_channel=FilmsbytheYear [03/05/2022]

de la población actual. En este sentido, constituyen una de las principales influencias en materia afectivo-sexual para los adolescentes en nuestra sociedad.

Lo que pretenden exponer Rueda *et al.* (2014) no es tanto un análisis histórico como una relación entre los medios de comunicación de masas y los cambios culturales que generan. De esta forma, los establecen como instrumentos con un valor progresivo de gran influencia para el desarrollo social, el crecimiento económico y el impulso democrático. Su evolución, señalan, ha supuesto un cambio importante en el modo de comprender la realidad. Los autores recalcan que la transformación no se debe a la existencia en sí de los nuevos medios, sino de su uso social.

Ya en los años sesenta, explican, se comienza a hablar de *la revolución de las telecomunicaciones*. La aparición e influencia de Internet, la convergencia, el incremento y la instantaneidad de los medios de comunicación en el ámbito digital, propicia que, a principios del siglo XXI, se comience a hablar en términos de *revolución digital* (Rueda *et al.*, 2014) y aparece, además, el concepto de la *sociedad red* (Castells, 2006). La sociedad red, indica Castells, refiere al núcleo comunicativo amplio propio de las sociedades contemporáneas que se estructura mediante una tecnología que domina la correspondencia y procesamiento de flujos de información entre dichas sociedades. El gran avance implica que ahora podamos hablar de una influencia de la tecnología mediática a nivel mundial.

Castells (2003) desarrolla el origen de los sistemas de red y ayuda a comprender su importancia a nivel social. Internet, esclarece, surge como una tecnología abierta cuya función principal es propiciar la comunicación libre y global. La red comienza su desarrollo bajo la denominación de *Arpanet*, creado en 1969. El motivo de su creación es facilitar el intercambio de información entre grupos de investigación universitarios del mismo Departamento. La investigación da como resultado el desarrollo de un sistema tecnológico que permite la comunicación entre dispositivos de forma abierta (Internet). Su rápido avance, explica, ha permitido la introducción de un nuevo modelo comercial e instrumento económico, así como de comunicaciones e información.

En los años noventa, comienza el desarrollo de las comunicaciones inalámbricas, la forma predominante de comunicación actual en los países en desarrollo. La posibilidad de conectarse a la red inalámbrica desde estos dispositivos ha sido decisiva para la expansión masiva de Internet. El cual comienza a difundirse a gran escala en 1990, explica Castells (2009). El número de usuarios en 1995, continúa, se establece en menos de 40 millones, con un aumento rápido en los países desarrollados. Desde el año 2000, la brecha digital ha ido disminuyendo. Este alcance, cada vez más notable, ha favorecido que, en 2006, el 56% de la población use Internet. Entre estos usuarios, el 89% es menor de 24 años (Castells, 2009: 185). A principios de 2022, hay casi 5.000

millones de usuarios en el mundo, el 62,5% de la población mundial¹⁹. Según los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE)²⁰, a finales de 2021 el 93,9% de la población española usa Internet. Dentro de este grupo, los jóvenes de hasta 24 años conforman el grupo de uso mayoritario: entre el 99,6% y el 99,7%.

Para los adolescentes, el uso de Internet prima sobre cualquier otro medio de información y comunicación. El motivo principal, señala Castells (2009), es que Internet ofrece la oportunidad de elegir cuándo y dónde consumir contenidos, acceder a información y comunicarse. La característica principal de la comunicación inalámbrica es, por lo tanto, la conectividad constante, desde cualquier lugar y en cualquier momento, siempre que haya conexión a la red, a través de dispositivos portátiles y gracias a la digitalización y producción en línea del contenido a transmitir. Debido a su crecimiento exponencial e incesante, advierte que la vida diaria es cada vez más híbrida.

Las tecnologías de cuarta generación (4G) permiten una mayor velocidad y cobertura a partir de 2008. Gracias a ello el uso de Internet en dispositivos portátiles asciende considerablemente. Las personas jóvenes han ido normalizando la asociación de los móviles inteligentes con nuevos medios de información y comunicación, de forma que en la actualidad es un medio básico para socializar.

La digitalización masiva de contenidos no ha dejado atrás aquellos que integran temática sexual. Resulta complicado encontrar cifras exactas y estadísticas acerca del contenido sexual presente en Internet. Es necesario comprender el tamaño de este tipo de material debido al creciente debate en torno a su influencia en las personas usuarias. Zamora (2015) realiza un estudio sobre el tráfico de pornografía en Internet. Para comprender la exposición al material pornográfico, el autor considera más oportuno atender a la cantidad de acceso (tráfico) que de contenido (publicaciones). Al respecto, determina que suponen alrededor del 25 % de las consultas a través de los motores de búsqueda más importantes. Recalca que los sitios en línea con contenido pornográfico con mayor tráfico de información a nivel mundial (*PornHub, Xvideos, YouPorn...*) se sitúan a la altura de portales como *Google* o *Facebook*. *Pornhub* es la única de estas páginas principales que publica de forma anual un informe de su actividad. Como punto interesante, el sitio web ha registrado en 2019 una media de 115 millones de visitas diarias en todo el mundo²¹.

¹⁹ DataReportal (16/01/2022): «Digital 2022: Global Overview Report», disponible en: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report> [05/05/2022]

²⁰ Instituto Nacional de Estadística (INE) (2021): «Ciencia y Tecnología, Sociedad de la Información» 6.4. Disponible en: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout [05/05/2022]

²¹ PornHub (2019): «2019, Year in Review», disponible en: <https://www.pornhub.com/insights/2019-year-in-review> [04/05/2022]

Ballester *et al.* (2019) distinguen cinco características principales de la pornografía hegemónica a las que deben su gran influencia: (i) mejora la calidad de imagen; (ii) es más asequible ya que el acceso es, generalmente, gratuito; (iii) resulta más accesible porque cuenta con una oferta en constante crecimiento a nivel mundial; (iv) presenta contenido variado e ilimitado; (v) el nivel de implicación es opcional, se puede acceder al contenido de forma anónima. Todo ello favorece el aumento de la exposición y consumo de los contenidos, cada vez más normalizado.

El libre acceso de muchas páginas y la falta de control real permiten que los menores de edad sean uno de los principales focos de exposición con menor criterio ante sus efectos. La era de Internet y su introducción en el entorno de los adolescentes produce una reafirmación en su concepción de la realidad y su pensamiento que se expresa de forma conductual. Sus hábitos sexuales y sus relaciones afectivas pueden estar influenciadas, entonces, por una de sus principales fuentes de información y formación: la pornografía. Davis *et al.* (2010) hablan de la nueva «generación XXX».

El uso responsable y competente de las nuevas tecnologías es uno de los intereses que muestra la LOMLOE²². A través de asumir los desafíos tecnológicos que plantea nuestra sociedad de una forma ética y responsable, se pretende enlazar con una ciudadanía digital crítica e igualitaria que fomente el bienestar digital. Es necesario que el individuo tome conciencia y construya una identidad digital adecuada. En la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos se especifican dentro de los saberes básicos: el problema de la desinformación, la protección de datos y el derecho a la intimidad, el ciberacoso y las situaciones de violencia en las redes y las conductas adictivas. Lo cual se puede relacionar con la salud sexual y la salud mental en la EAS a través de un estudio de los medios masivos y, en concreto, de la pornografía.

3.3. EL CONSUMO DE PORNOGRAFÍA EN ADOLESCENTES

Para acercarnos a la situación real actual referente al consumo de pornografía y a las relaciones afectivo-sexuales en adolescentes, he recurrido a varios estudios estadísticos basados en encuestas. El motivo de la múltiple selección es facilitar el acercamiento a distintas cuestiones. De esta forma también se pueden comparar los resultados, siempre orientativos. En este trabajo pongo el foco en la pornografía *mainstream*, convencional o hegemónica, por ser el recurso principal de la juventud.

Por otro lado, la ausencia de conocimientos de referencia, comentan Ballester *et al.* (2019), en especial de datos científicos rigurosos y fiables hasta fechas recientes, ha

²² Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

dificultado o imposibilitado un conocimiento anterior y su correspondiente contrastación con los datos actuales.

Según los datos aportados por el estudio de *Save the Children* (Sanjuán, 2020) el 98,5% de los y las adolescentes consumen pornografía gratuita, lo cual les acerca a la pornografía convencional y les aleja de otro contenido sexual alternativo. Entre las personas encuestadas en el Informe de Ballester *et al.* (2019), el 70,7% afirman haber recurrido al contenido pornográfico. Entre estas personas, el 75,8% de los hombres y el 35,5% de las mujeres accede antes de los 16 años. Cabe destacar que, entre estas respuestas, el mínimo de edad de acceso está en los 8 años. Ante estos datos, Ballester *et al.* (2019) analizan cómo la falta de filtros eficaces permite a menores acceder de forma rápida, fácil y gratuita a contenido sexual explícito no recomendados para su edad.

Estos porcentajes, bastante elevados, junto con los efectos que veremos, muestran la relevancia del tema. Esta se incrementa si tenemos en cuenta que no todo encuentro es voluntario. Entre los datos de accesos accidentales, el estudio de Ballester *et al.* (2019) establece que un 14,7% que las personas entrevistadas han descubierto el contenido de forma pasiva, sin buscarlo.

Es importante atender la edad a la que se tiene la primera relación sexual²³. Según otra encuesta del INE²⁴ el 80% de la población española tiene su primera relación sexual con penetración entre los 15 y los 23 años, entre los cuales, entre un 8,1% y un 16,1% con 15 años o menos. Recordemos en este punto que la edad del consentimiento sexual en España actualmente está establecida de forma legal en los 16 años.

Por otra parte, este estudio del INE atiende a las fuentes de información preferentes y reales. Las preferentes son los familiares ascendentes, seguido por los profesionales. En el último puesto se encuentra, por lo general, el material audiovisual. La fuente principal real resulta ser el grupo de pares (principalmente parientes y amistades y, después, las parejas). La familia y el material audiovisual tienen una influencia parecida. Como penúltima fuente de información real sobre temas sexuales

²³ El primer punto que he tenido en cuenta, no sin motivo, es atender la sexualidad de forma íntegra (apartado 2.1). Tanto la encuesta del INE como la de la SEC toman como punto de partida la concepción de «relación sexual» en términos de penetración vaginal, anal u oral. Entiendo tal consideración de la SEC porque orienta parte de sus estudios al control de métodos para prevenir Infecciones de Transmisión Sexual (ITS). Pero considero que no tiene en cuenta que las prácticas de riesgo no se limitan a la penetración, hay ITS que pueden contraerse al margen de esta, como la gonorrea, la clamidia, la sífilis, el VIH, el herpes, las verrugas, el VPH, la hepatitis C, las ladillas... Es necesario, en este sentido, aclarar el grado de exposición que suponen los diferentes factores de riesgo más allá de la penetración. Por ello, es imprescindible un concepto de sexualidad más amplio e integrador.

²⁴ Instituto Nacional de Estadística (INE) y Secretaría del Plan Nacional sobre el SIDA (SPNS) (2006): «Encuesta de salud y hábitos sexuales: 2003. Informe general». Disponible en: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924965002&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratis [05/05/2022]

están los profesionales y, seguido, la ausencia de fuente. De igual modo, los resultados del estudio de Ballester *et al.* (2019) indican que sus alternativas principales para resolver las cuestiones son el grupo de pares (72,8%) e Internet (69,1%). Al respecto, se expone que las mujeres resuelven sus dudas de forma mayoritaria en Internet (82,4%) frente a los hombres (67,4%). Le sigue el grupo de amistades, de igual manera, con una mayoría de mujeres (80,7%) respecto a los hombres (65,3%). Estos suponen mayoría respecto a la resolución de dudas con sus padres y madres (25,6%) respecto a las mujeres (19,1%).

Otro estudio, realizado por la Sociedad Española de Contracepción (SEC)²⁵, muestra unos resultados similares respecto al grupo de pares como una de las fuentes principales de información (45,5%). Pero, a diferencia de las anteriores, los resultados generales apuntan a que el principal canal es Internet (47,8%). Con datos similares, dentro del grupo de personas encuestadas por *Save the Children* (Sanjuán, 2020), para el 48% la pornografía en Internet implica la fuente principal de información.

Los resultados de la SEC²⁶ muestran una diferencia sexual en la selección de fuentes de información. Los hombres se inclinan hacia el contenido online (50,7%); las mujeres, en cambio, optan por el grupo de iguales (46,9%) por encima de Internet (44,9%). Los últimos datos que Pornhub²⁷ presenta al respecto muestran una diferencia en el consumo en España: un 38% de mujeres frente a un 62% de hombres. Pese a que la diferencia de cifras puede no parecer demasiado relevante, Ballester *et al.* (2019) nos presentan una clara diferencia según el género: un 86,9% de hombres, frente a un 54,8% de mujeres y un 94,1% de personas con otro género (o género indeterminado).

Resulta interesante cómo los datos recogidos por *Save the Children* (Sanjuán, 2020) arrojan que solo el 8,2% de los chicos encuestados consideraban que el porno no satisface nunca sus expectativas frente a insatisfacción de las chicas (37%) o de las personas no binarias (45,4%). Considero que esto puede deberse a que el contenido está diseñado como refuerzo de la masculinidad hegemónica y, por consiguiente, está dirigido a satisfacer el deseo masculino heterosexual.

Este estudio de *Save the Children* afirma que el escaso desarrollo del pensamiento crítico influye en el grado de influencia que pueden tener estos contenidos

²⁵ Sociedad Española de Contracepción (SEC) (2019): «Encuesta nacional sobre sexualidad y anticoncepción entre jóvenes españoles (16-25 años)». Con una muestra de 1.200 jóvenes. Disponible en: <http://sec.es/encuesta-nacional-sobre-sexualidad-y-anticoncepcion-entre-los-jovenes-espanoles-16-25-anos/> [05/05/2022]

²⁶ Sociedad Española de Contracepción (SEC) (2019): «Encuesta nacional sobre sexualidad y anticoncepción entre jóvenes españoles (16-25 años)». Con una muestra de 1.200 jóvenes. Disponible en: <http://sec.es/encuesta-nacional-sobre-sexualidad-y-anticoncepcion-entre-los-jovenes-espanoles-16-25-anos/> [05/05/2022]

²⁷ Pornhub (2021): «2021, Year in Review», disponible en: <https://www.pornhub.com/insights/yir-2021#Countries-by-Traffic> [04/05/2022]

sobre el individuo. Entre los encuestados que consumen pornografía convencional con frecuencia, el 47,7% considera que distingue la ficción de la realidad, pero un 36,8% no diferencia la pornografía de sus propias relaciones. Por otra parte, la mayoría (72%) coincide en que el contenido a veces es violento. El 59,4% de las personas entrevistadas, mayormente de género femenino, procura seleccionar contenido en el que no se muestren jerarquías de poder. El 52,1% de las personas encuestadas que consumen pornografía con más frecuencia afirman que este hecho ha influido bastante o mucho en sus relaciones sexuales. Además, el 54,1% considera que las escenas aportan ideas para sus experiencias personales, el 54,9% quiere llevarlo a la práctica y el 47,4% lo ha hecho. Como dato añadido importante, el 89,7% lo ha puesto en práctica sin consultárselo previamente a la otra persona implicada.

El acceso al contenido pornográfico en línea está fuera de control para los menores. Las personas entrevistadas en el estudio de Ballester *et al.* (2019) consideran que los principales efectos positivos, que coinciden con la motivación para su consumo, son la masturbación satisfactoria (38,6%), la respuesta a la curiosidad (37,9%) y la educación sexual (25,3%). Resulta interesante ver cómo los resultados muestran que hay un pequeño porcentaje (7,6%) que considera que consumir pornografía no tiene ningún efecto positivo. Frente a ello, hay otro porcentaje de personas relativamente elevado (37,2%) que no contempla ningún efecto negativo. Además, Ballester *et al.* (2020) tienen en cuenta que la visualización de contenido pornográfico no violento ni machista ejerce una influencia positiva. Estas personas presentan un comportamiento más igualitario respecto al género. Desarrollan, además, una mentalidad más inclusiva y desestigmatizadora.

Como contrapunto, Ballester *et al.* (2019) consideran que Internet y la pornografía que contiene se han convertido en el agente modificador esencial. Sus resultados muestran que un 24% considera que la pornografía ha dañado la imagen que tienen acerca de las mujeres y un 24,7% la de los hombres. Además, un 43,8% de las personas encuestadas, relacionan la exposición a la pornografía con el incremento de las conductas de riesgo. Las relaciones sexuales quedan, así, limitadas a las prácticas y experiencias observadas. También implica la división y refuerza el estereotipo de los roles de género en referencia a la presentación de la relación sexual basada en la dominación masculina.

Por lo tanto, los soportes tecnológicos son una de las principales opciones de acceso a la información, junto con el grupo de pares. Esto se debe a que se valora la información general recibida en materia afectivo-sexual como insuficiente, escasa, puntual y no actualizada, como considera la SEC²⁸. Entre las personas entrevistadas por *Save the Children* (Sanjuán, 2020), solo el 5,8% considera que no necesita ampliar sus

²⁸ Sociedad Española de Contracepción (SEC) (2019): «Encuesta nacional sobre sexualidad y anticoncepción entre jóvenes españoles (16-25 años)». Disponible en: <http://sec.es/encuesta-nacional-sobre-sexualidad-y-anticoncepcion-entre-los-jovenes-espanoles-16-25-anos/> [05/05/2022]

conocimientos sobre educación sexual. El grupo encuestado por la SEC considera que los profesionales y el profesorado deberían ser las principales figuras que orienten en materia de educación sexual. El mismo estudio del INE²⁹ añade la advertencia de la necesidad de la promoción de la educación sexual desde las enseñanzas primarias y el fortalecimiento de los programas dirigidos a adolescentes en situaciones de alto riesgo.

La nueva Ley de Educación, la LOMLOE³⁰, presenta la integración de la EAS como una realidad efectiva desde las enseñanzas primarias a las de secundaria de forma transversal. Persigue, en este sentido, la igualdad de género, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales. Pretende desplegar la importancia de las prácticas sexuales responsables, la asertividad, el autocuidado, los métodos de prevención de ITS y de embarazos no deseados... desde la perspectiva de la igualdad entre personas y el respeto a la diversidad sexual. Dentro de los objetivos, en el Art. 7c expone su preocupación por fortalecer las capacidades afectivas y la resolución pacífica de conflictos, como estamos viendo a lo largo del trabajo, para mostrar su rechazo a la violencia, a los prejuicios y a los comportamientos y estereotipos sexistas o LGTBfóbicos y los cánones corporales y sexuales presentes en los medios de comunicación.

Los autores (Ballester *et al.*, 2019) establecen tres efectos destacables: (i) la mercantilización del cuerpo objeto de deseo, con independencia del género; y (ii) la distorsión perceptiva y alteración del imaginario sexual en base a la visualización de prácticas sexuales violentas y nocivas para la salud que no se exponen como tal. Por otro lado, (iii) la pornografía se presenta como una nueva narrativa, como espectáculo, que trata de ofrecer realismo a la ficción, donde su desarrollo está marcado por la perspectiva de la dominación masculina y heterosexual. Ante tales efectos, con el fin de indagar en el mensaje que subyace en el contenido pornográfico, en el apartado siguiente voy a dividir las consideraciones en varios aspectos: la pornificación social, la construcción del deseo, la consideración de la afectividad y la distinción entre lo real y lo ficticio.

²⁹ Instituto Nacional de Estadística (INE) y Secretaría del Plan Nacional sobre el SIDA (SPNS) (2006): «Encuesta de salud y hábitos sexuales: 2003. Informe general». Disponible en: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924965002&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratis [05/05/2022]

³⁰ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

4. EL ASPECTO SIMBÓLICO DE LO PORNOGRÁFICO

4.1. LA PORNIFICACIÓN SOCIAL

El término «pornificación» es empleado por Paul (2005) para referirse a las manifestaciones de la pornografía y su transformación social. A partir de entrevistas realizadas a hombres usuarios, explica cómo su consumo se normaliza y provoca una desensibilización con el contenido y una dependencia para la vida sexual. De modo que la pornografía «pornifica» aquello con lo que entra en contacto. Además, señala que Internet y las nuevas tecnologías han permitido el paso acelerado al porno, como hemos visto a lo largo del apartado anterior.

Cobo (2020) realiza un análisis con un enfoque teórico feminista sobre la pornografía y sus relaciones con el poder y el placer en materia de sexualidad. Explica que la pornografía, como fenómeno social, presenta una dicotomía entre lo material (producción económica) y lo simbólico (producción ideológica). Las representaciones pornográficas simbólicas contribuyen a la formación del imaginario sexual de la sociedad, que se basa en estructuras de dominación y poder siempre ocultas, de forma que «está envuelta en múltiples capas discursivas que enmascaran su carácter patriarcal» (Cobo, 2020: 12). De forma similar, Marzano considera que «las representaciones pornográficas ocultan - queriendo exponer - y borran - queriendo exhibir - la complejidad y la riqueza de la sexualidad humana» (Marzano, 2006: 246).

La pornografía, señala Cobo (2020), es el núcleo simbólico del imaginario misógino y evidencia una redefinición de lo masculino y lo femenino que influye en las relaciones interpersonales entre sexos. El discurso pornográfico, prosigue, fija el yo en la sexualidad. Esto, sumado a su carácter masivo, genera una pornificación cultural que establece modelos de sociabilidad y modifica la cultura emocional. Pese a que el feminismo ha conseguido un avance en asuntos de igualdad, la autora expresa que el porno recompone y fortalece la estructura de la masculinidad hegemónica. Evita, a su vez, «la interpelación crítica a los privilegios masculinos» (Cobo, 2020: 89) y devuelve a los hombres el poder y la autonomía. En contraposición, añade, las mujeres son la insignificancia, el no-ser, la negación de su individualidad. En este sentido, se considera que no es para ella, sino para el otro. Pero ¿se puede no-ser con relación a un otro?

En este punto hay que entender que no es una individualidad aislada del entorno o del otro, se puede apreciar al otro como el lugar simbólico al que el sujeto está íntimamente relacionado. Se trata más bien de la exposición del cuerpo del sujeto para el otro, como señala Bourdieu (1999). De modo que el cuerpo femenino es un *cuerpo-para-otro*. Su imagen se conforma en base a reacciones percibidas de forma externa que responden a las estructuras sociales. Incluso, indica, si el cuerpo femenino es exhibido como un acto de liberación, manifiesta esta disponibilidad simbólica de su cuerpo ante el otro.

En concordancia con estas ideas, Sambade (2020) considera que la retórica del consentimiento, plasmada bajo la libertad sexual y la libre elección, oculta la objetivación femenina. Por otra parte, acude a los medios de comunicación y al entorno social como agentes socializadores que están favoreciendo la asociación del éxito personal de las mujeres con su atractivo sexual. Pero, aclara, la pornografía es «el discurso más operativo de la normalización de la femineidad hipersexualizada y la dominación sexual masculina» (Sambade, 2020: 161).

Según los estudios de Ballester *et al.* (2020), las repercusiones de la visualización de contenido pornográfico no solo dependen del contenido sexualmente explícito, puesto que se ve reforzado a diario gracias a la televisión, la música, la publicidad, etc. Los medios de comunicación digitales también contienen un alto contenido sexual, reproducen los estereotipos de género e influyen en el comportamiento y la salud sexual del adolescente. En algunos casos promueven creencias y comportamientos basados en los estereotipos de género: tratar a mujeres como objetos sexuales, rechazar comportamientos afeminados, mostrar hombres dominantes que anteponen el placer a las emociones o mujeres que anteponen las emociones ante su propio deseo.

De igual modo, Castells (2006) expone que, pese a la autonomía de la mente humana, los medios de comunicación de masas contienen mensajes explícitos y subliminales generados por alguien. Si consideramos, dice, que la herramienta básica de los procesos de comunicación social proviene de los medios audiovisuales, podemos entender que generan la mayor parte de nuestros estímulos simbólicos. Todo contenido expuesto en los medios de masas forma parte de la mente colectiva y se normaliza en el ámbito individual. De forma que, los medios reproducen la realidad existente, suponen, lo que podríamos denominar el inconsciente colectivo y validan el mensaje simbólico presente en la realidad. Desde este poder de creación se representan las jerarquías simbólicas.

Los medios de comunicación representan modelos reales y conforman gran parte del imaginario colectivo y un discurso estereotipado. Expanden, pues, su representación simbólica. Hablar del significante imaginario, considera De Lauretis (1992), mantiene, al igual que el cine narrativo clásico, la ideología de dominación cultural, la explotación sexual y la represión de la sexualidad femenina. De forma que entiende a la mujer como «la representación absoluta, el escenario fálico» (pág. 45), el objeto de deseo. El cine es, añade, una tecnología social, una institución que (re)produce e implanta imágenes, valores y significados, como una relación entre lo técnico y lo social cuyo mayor exponente, como también indica Sambade (2020), es la pornografía.

Los mensajes ocultos o subliminales del discurso pornográfico reproducen y fijan un imaginario que se aprecia en el campo de la acción social. La pornografía y los medios de comunicación de masas influyen en la normalización conductual referente a las relaciones afectivas y sexuales. Bourdieu (1999) conjetura esta relación también en términos de dominación masculina. El autor considera la existencia de un orden que ha

legitimado la construcción social del género en lo corporal y lo sexual a través de la violencia simbólica, como un poder invisible para las mismas víctimas de la dominación.

Se forma un imaginario sexual que modifica y difunde un modo conductual que fomenta el *hábitus* sexual: se reproducen prácticas y actitudes ritualizadas como inclinaciones unidas a las estructuras, en términos de Bourdieu (1999). El elemento común que influye en el hábito de las nuevas generaciones es Internet. La pornificación social, desde estos términos, multiplica la aficción a toda persona usuaria, lo que supone un alto porcentaje de la población pornificada por la masificación de su uso. La formación inconsciente de este *hábitus* fortalece la división de los estereotipos de género, establecidos por una jerarquización en base a la dominación masculina. En este sentido, el *hábitus* influye en las relaciones sociales y compromete las prácticas sexuales. De forma que incluye las elecciones y la satisfacción de los deseos de los sujetos, así como su conducta afectiva en una confusión entre lo real y lo ficticio aprehendido. En efecto, estamos sumidos en lo simbólico.

La asimilación del poder simbólico no permite la salida para Bourdieu (1999). Se mantiene, señala, en la no-conciencia como un proceso de interiorización oculto, de tal manera que podríamos decir que subyace en el inconsciente. Los agentes sociales asumen y ejecutan estrategias de socialización inconscientes a partir del mecanismo que determina las relaciones de poder simbólico. La toma de conciencia no deriva, en este caso, en la liberación de tales estructuras de dominación, pues se trata de una identificación involuntaria. Como posible salida y solución liberadora, estima necesaria una reestructuración radical de las condiciones sociales.

4.2. LA CONSTRUCCIÓN DEL DESEO

Como hemos visto, Freud (1905) descentraliza la actividad sexual reproductiva como sinónimo y único fin de sexualidad y pone el foco en el placer. El placer es el elemento central que conforma la personalidad y la cultura en base al deseo sexual o la libido. Para Freud (1920) el placer regula los procesos anímicos. En relación con el pensamiento del autor, podemos considerar el placer como una energía inconsciente que desencadena el deseo personal más primitivo (*ello*), pero se enfrenta a la dimensión moral dentro del contexto de la cultura humana de la realidad externa (*superyo*). La integración en la civilización reprime, reorienta y/o anula el placer como energía instintiva, de forma que el deseo personal se orienta hacia lo socialmente aceptado (*yo*). De tal manera, Freud entiende que el *principio de la realidad* sustituye al *principio del placer* (1920: 275). Tal desplazamiento conduce al *displacer* como parte necesaria para alcanzar el placer. Ambas sensaciones son conscientes en el *yo coherente*, pero la primera atiende al placer de *lo reprimido*.

Considero que la pornografía es el claro ejemplo de este desplazamiento de la realidad. En este sentido, los primeros accesos intencionales al contenido es posible que

combinen la curiosidad con la extrañeza. La búsqueda comienza de un modo general, pero el sujeto indaga hacia la satisfacción de sus deseos primitivos. El sujeto acude al estímulo con un interés subyacente previo. La estigmatización social conduce al displacer de la satisfacción de un deseo reprimido. La confusión plantea en el sujeto nuevas nociones inconscientes acerca del placer y el deseo, de forma que, paulatinamente, se integran en él. Se impone al deseo personal el aparente deseo social normativo, que se viene formando a través de la socialización a lo largo de la vida y se refuerza a través de los medios de comunicación de masas y, mayormente, con los contenidos pornográficos. La visualización continuada y constante genera el hábito, que legitima el deseo social normativo.

La pornografía parece enseñar qué es lo permisible y aceptable socialmente y de qué forma nos conviene relacionarnos afectivo-sexualmente. Desde un aspecto positivo, la gran variedad de contenidos puede favorecer la satisfacción de deseos reprimidos y fantasías personales en lo referente a una sexualidad que podemos considerar disidente. No se llega al estímulo a través de una búsqueda intencional sin un interés subyacente previo. Por lo tanto, no es el producto el que genera interés, sino que es la satisfacción del deseo reprimido la que acerca al sujeto de deseo al producto de consumo. Como señala Freud (1905), en la etapa genital, que aparece en la adolescencia, el sujeto muestra su sexualidad y apego a partir de nociones simbólicas inconscientes ya aprehendidas. En este sentido, considero que su indagación puede favorecer el estudio psicológico personal inconsciente. Resulta favorable para la reconstrucción del yo. Las redes sociales, en este sentido, ayudan a conectar a personas según sus intereses sexuales, de modo que su agrupación refuerza su autoestima y el autoconocimiento, convierte el displacer en placer permisible socialmente y permite reconocer su existencia en un entorno que, en muchos casos, les estigmatiza.

Pero, cuando existe una patología previa en base a modelos de conducta aprendidos inconscientemente en la infancia, el consumo puede reforzar una validación que deriva en un conflicto con el entorno. Este conflicto se genera cuando la represión no alcanza su mínimo necesario para adaptarse a las normas de conducta que permiten vivir en sociedad, cuando el hábito ha favorecido el mantenimiento y consolidación de un pensamiento enfermizo que deriva en comportamientos peligrosos. Estos incluyen cualquier intromisión sin consentimiento, pero también la falsa creencia del individuo de que cualquier vínculo sexual que tenga debe satisfacer sus deseos personales. De modo que, al respecto, los hombres pueden asumir el mito de que todas las mujeres fantasean con ser violadas y las mujeres, por su parte, pueden adoptar un rol sumiso de entrega total a su vínculo, carente de autonomía.

La finalidad por excelencia de la pornografía es, por definición, excitar. Según Cobo (2020), en correspondencia con el pensamiento de Bourdieu, la pornografía hegemónica reproduce la jerarquización y erotiza la subordinación y la violencia en nombre del placer masculino (del poder): niega así el deseo femenino. Como

consecuencia directa, señala, moldea la organización relacional entre las personas de forma que el placer se ve influenciado por el marco del poder. Esto considero que puede aludir a un poder que reproduce el deseo en base a los estereotipos de género, que influye en la conformación de la identidad del individuo. Esta idea coincide con el concepto de la pragmática del control expuesta por Sambade (2010). La cual supone la naturalización de un discurso social que legitima las prácticas inconscientes de control masculino orientadas al gobierno del otro.

El hecho de que el material pornográfico sea producido y consumido mayoritariamente por hombres, continúa Cobo, implica, consecuentemente, una exposición de la mirada masculina acerca de la sexualidad que supone el centro de la narrativa pornográfica hegemónica. Esta presenta a los varones como sujetos sexuales activos (a través de una masculinidad poderosa) y a las mujeres en torno al atractivo sexual (hipersexualizadas). Además, la pornografía *mainstream* exhibe actuaciones que persiguen la satisfacción del deseo masculino a través de la objetualización de la mujer. Crea, por lo tanto, un espacio simbólico que favorece la legitimación de la violencia sexual. La pedagogía que contiene la pornografía, señala Cobo (2020), impone una designación patriarcal de los roles. De modo que las mujeres están hipersexualizadas, no tienen individualidad, ni sentimientos, ni deseo y, además, son violentadas. Todo ello implica que se defina lo femenino en alusión a su sexualización y se relacione con la falta de reflexividad y la irracionalidad animal. Se legitima, de este modo, su inferioridad.

Sambade (2020) muestra su acuerdo al respecto. En términos generales, considera que la visión pornográfica muestra cómo las mujeres se entregan al placer masculino. Su aceptación entrafña, por parte de los hombres, la carencia de empatía hacia las mismas. Las mujeres personifican, conforme con Puleo (2013), la inconsciente pulsión del deseo. La relación pornográfica entre el hombre y su pene deriva en lo que Sambade (2020) denomina un narcisismo fálico. Esto supone interpretar al hombre como un sujeto siempre dispuesto sexualmente, que además relaciona el placer con la dominación a través de la satisfacción de sus deseos.

De forma similar, Bourdieu (1999) concreta y diferencia el deseo masculino como deseo de posesión y el deseo femenino como deseo de sumisión, como deseo de gustar y atraer la mirada del otro masculino. Entiende, desde este punto, la extensión de la consideración de la dominación masculina como un estatuto deseable para las mujeres. El placer masculino se mantiene en la satisfacción de su propio deseo, pero, añade, también en la capacidad de poder dar placer. Por lo tanto, podríamos decir que importa el placer de la mujer en tanto que satisfacción del ego del hombre.

Lejos de conllevar un poder liberador, como hemos visto en el punto anterior, Marzano (2006) considera que los contenidos pornográficos acaban con la imaginación y el deseo y se ciñen de forma sistemática a la selección de unos actos y objetos sexuales fijos. De modo que borran otras formas de vivir la sexualidad desde la autenticidad y la participación, a la par que la intriga y el misterio de esta, porque da a entender que lo

que muestra es todo lo mostrable. Además, no deja espacio a la imaginación (sí al *voyeurismo*) y anula la dimensión del deseo en favor del consumo.

Asimismo, Marzano (2006) considera que la pornografía muestra todo, mientras que la sexualidad parte de una falta que completa el otro, pero sin posesión. Esta carencia es lo que genera el deseo para ser todo. Para Freud (1905) es precisamente la pérdida del objeto, la ausencia, la que provoca la angustia en primera instancia, como un deseo insatisfecho. Se introduce la noción de deseo como carencia, como lo reprimido en el inconsciente. Es esta pérdida lo que genera la búsqueda. De modo que, insisto, es el sujeto el que indaga en un contenido concreto para satisfacer sus deseos insatisfechos, su falta; no es el contenido el que genere esta falta o deseo insatisfecho.

En contraposición con la falta de control que indica que el porno satisface los deseos reprimidos y niega la singularidad, cabe señalar que para Sartre (1993) esta censura se impone de forma consciente. De modo que se concreta qué es censurable y qué impulsos se reprimen. Por ende, hay conciencia en la represión de los deseos. Los cuales considera que no están asociados al pensamiento, como una entidad inmaterial inconsciente, como comprende Freud, sino a las relaciones interpersonales. Entiende el deseo como una herramienta de acción social, como lo es el odio, que tiene capacidad de alteración del mundo. El psicoanálisis freudiano, en consecuencia, le resta responsabilidad al no considerarlo como una elección consciente, sino como una represión inconsciente. El psicoanálisis existencialista que plantea Sartre considera el deseo como una elección consciente y libre de la de que el sujeto es responsable.

Aunque no estoy de acuerdo con que todos, ni la mayoría de los procesos anímicos se regulan en base al placer con fines sexuales, como señala Freud (1920), considero que se puede atender a una socialización que deriva en una hipersexualización. La cual no consideraría negativa si no fuera por la clara diferenciación en base al género. En este sentido, las normas sociales, representadas fielmente a través de los medios de comunicación y la pornografía, orientan el deseo individual e influyen en la transformación de la personalidad; conducen a la pornificación social. Esta pornificación influye en la normalización de prácticas sexuales, en la sexualización de objetos de deseos y en las estructuras de dominación con relación al género. Y, aunque considero que podemos ser en alguna medida conscientes, no creo que seamos realmente libres de elección plena, como señala Sartre (1993), sino que hay mensajes que subyacen en el inconsciente y conforman la personalidad y la identidad de cada individuo.

4.3. LA INTEGRACIÓN DE LA AFECTIVIDAD

Pese a que podamos pensar que es posible desligar la afectividad del sexo, considero que en nuestras relaciones sexuales con el/los otro/s siempre se da un mínimo de afecto. No como una imposición, sino como un hecho que responde a un

sujeto emocionalmente estable. De modo que la empatía sea síntoma de una salud mental sana, en estos términos. Aunque el vínculo afectivo no esté altamente desarrollado, existe simpatía en alguna medida. Desligarlo conduce a la deshumanización del otro, a una consideración cosificadora del sujeto. Es posible relacionarse desde el afecto o desde la sexualidad con una clara tendencia hacia uno u otro aspecto, pero desde el segundo, no se puede prescindir del primero. Las emociones son uno de los factores que influyen en el comportamiento, por ello, estimo necesario introducir algunas nociones básicas sobre la necesidad de la educación de la inteligencia emocional y la salud mental para el tema que nos ocupa.

Es imprescindible señalar, en este punto, la importancia notoria que se le da a la salud mental en la nueva Ley de Educación (LOMLOE)³¹. Esta enfatiza su importancia para prevenir posibles trastornos mentales vinculados a modelos estéticos consolidados a partir de estereotipos sexistas. De modo que explicita la necesidad del tratamiento transversal, tanto de la EAS, como de la educación emocional y en valores. Además, coincide de forma directa con la competencia personal, social y de aprender a aprender. Esta fomenta el autoconocimiento, la autoaceptación y el autocuidado, la gestión de procesos metacognitivos y el desarrollo de habilidades empáticas a través de la corresponsabilidad y el respeto y búsqueda del bienestar del otro.

Además, para favorecer la seguridad de la salud mental, se tienen en cuenta los posibles riesgos en la red, que pueden desembocar en ciberacoso, acceso a contenidos inadecuados o dependencia tecnológica. Como hemos visto en el apartado 3.2, la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos incluye saberes que consideran el uso crítico de la tecnología. De igual modo, considero que su atención, en el caso que nos ocupa, debe conllevar una relación con la salud sexual y la salud mental. La asignatura en cuestión integra, dentro de los saberes básicos, la importancia de la salud mental. Expone la necesidad de atender, dentro de estos saberes: la educación de las emociones y los sentimientos, la autoestima personal y la igualdad y el respeto mutuo en las relaciones con otras personas.

De la misma manera, Freud (1920) le otorga una importancia mayor a la salud mental en relación con la sexual. Considera que la defensa contra las excitaciones del exterior es más importante que su recepción. El organismo viviente supone una sustancia excitable en cuanto a sujeto con sistema consciente próximo al mundo exterior y receptor de tales percepciones. Los impulsos reprimidos se acumulan en el inconsciente y dicha represión puede acumular deseos de forma patológica que pueden devenir en neurosis traumática. Esta se entiende como resultado de una sobreprotección contra las excitaciones y se traduce en un estado de angustia, debilidad

³¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

y agotamiento. La represión del *yo coherente* o consciente puede derivar en una compulsión de repetición atribuida a la energía de *lo reprimido* que genera un displacer.

En el estudio sociológico que realiza Bourdieu (1999), este determina que las mujeres viven su sexualidad desde el afecto y la intimidad, pero que los hombres lo hacen desde la conquista y la agresión, cuyo único fin es la penetración y el orgasmo. La pornografía genera unas emociones ancladas en una nueva imaginación interpersonal, señala Cobo (2020). Esta autora considera que el resultado del cambio de la cultura emocional está ligado a la alteración del comportamiento y a la determinación de modelos sociales en torno a una jerarquía patriarcal. El porno *mainstream*, dice, es un instrumento ideológico que destruye el sentimiento de empatía, por lo tanto, influye en la relación del *yo* con el *otro*.

Por su parte, Marzano (2006) considera que la descentralización del rostro favorece la deshumanización y el vínculo emocional, supone el mantenimiento de los estereotipos y lo reduce a un signo sin significación. Considera que permite el encuentro y lo relaciona con la interioridad de cada individuo. Luego, se pretende guiar la mirada hacia las partes erógenas. Con ello considera que se suprime la subjetividad y el afecto, pues deja espacio solamente a la excitación ante un cuerpo fragmentado y objetivado. La pérdida de la unicidad, continúa, conduce a la angustia. Marzano considera inalienable, por esencia, el cuerpo y la intimidad, pero, la desposesión de sí aliena y degrada a las personas.

A su vez, Marzano (2006) reconoce que la pornografía no representa la realidad de la sexualidad. No muestra las dificultades o las dudas eventuales, como tampoco las muestras de afecto. La cosificación del sujeto, continúa, no permite la compasión. La pornografía, indica, se caracteriza por la instrumentalización del sujeto que se explota a sí mismo y al otro, con independencia del género. De modo que los partícipes se convierten en marionetas coaccionadas y estereotipadas. Su utilidad tiene base en la mayor excitación de los espectadores. La posesión borra al otro, pero el rostro paraliza tal dominio. Entiendo que el rostro, según este planteamiento, nos acerca al otro en un sentimiento de igualdad que hace posible que aflore el sentimiento de empatía. El porno *mainstream* es, entonces, un dispositivo despersonalizante. De modo que el fin de la represión está vinculado con la coerción del desarrollo de afectos.

La realidad que muestra la pornografía *maistream* no es tal cual. Los vídeos suelen centrarse en mayor medida en el rostro femenino y tiende a reducir la imagen masculina a sus genitales. Es común cortar la escena de forma que la representación del hombre sea solo mediante su cuerpo, por lo general, en acción. Además, la presencia de rostro no paraliza el dominio, aún consentido. No son pocos los videos que entran en la categoría del *facial abuse* que pueden corroborar estas líneas. No se puede afirmar ni negar que haya empatía en muchas prácticas, como tampoco consentimiento. Tales consideraciones son privadas de quienes actúan, pero, por desgracia, es habitual que el porno hegemónico corte, convenientemente, las escenas que aclaran su aprobación.

Por otra parte, en continuidad con lo anterior, Castells (2009) indica que las imágenes mentales, que se corresponden con patrones neuronales, estructuran los sentimientos, las emociones y la conciencia a partir de símbolos. En todo caso, corresponden a las alteraciones del cuerpo y del entorno del sujeto. De modo que el proceso mental conecta en red la percepción sensorial y las conexiones neuronales de forma, principalmente, inconsciente. En este sentido, «somos redes conectadas a un mundo de redes» (Castells, 2009: 193). Tales representaciones mentales son el motor de acciones con significado asociado mayormente a emociones, por ello, es necesario articularlas con sentimientos conscientes de forma que se pueda atender con criterio a los estímulos del entorno comunicativo.

Es así, continúa Castells (2009), como «el ejercicio del poder opera con una dinámica multinivel, en la que la forma en que sentimos estructura la forma en que pensamos y en última instancia la forma en que actuamos» (pág. 259). Las decisiones, según este autor, así como las autoras anteriores, se gestionan a partir de lo emocional y lo cognitivo, de forma mayormente inconsciente. Comenta también que las redes sociales influyen en el comportamiento político. De forma que las actitudes del sujeto se fortalecen si presenta coincidencias con las de su red social.

El poder que pueden tener los medios de comunicación, considera Castells (2009), se construye a partir del asentamiento de imágenes, creadas por humanos conscientes con intereses concretos y orientada a una audiencia objetivo. Se podría entender entonces que esta capacidad de elección implica una representación consciente. Supone una estructuración en base a una mentira intencional. En términos sartrianos, se podría hablar de una elección que se asume de forma irreflexiva en un acto de *mala fe*. Es decir, se acepta la negación del ser de forma que desvincula al sujeto con sus actos y, por lo tanto, con su responsabilidad. En consecuencia, podría decirse que para Sartre (1993) la sumisión bajo esta estructura desconocida al sujeto resulta una elección irreflexiva.

Resulta un tanto curioso, para el tema que nos ocupa, cómo ha afectado la reciente situación pandémica del COVID-19 en el consumo de pornografía. Zattoni *et al.* (2021) analizan este caso para llegar a la conclusión de que los sentimientos de angustia psicológica como el aislamiento social, la soledad, el aburrimiento, la ansiedad o el estrés aumentan el consumo del contenido pornográfico. De igual modo, Ballester *et al.* (2020) comentan que algunos de los factores que llevan al acceso continuado y excesivo a la pornografía tienen que ver con la evitación de emociones no deseadas, como pueden ser la baja autoestima, la soledad o la depresión.

La pornografía, en estos casos, implica un alivio temporal a sentimientos considerados negativos. Lo cual puede suponer en términos sartrianos la huida de su propia angustia, de su ser. De igual modo, las adicciones tecnológicas pueden suponer un bucle que se origina en base a sentimientos negativos y se mantiene por una desconexión con la realidad y el consiguiente aislamiento social.

4.4. ¿FICCIÓN O REALIDAD?

Como hemos visto, hay una parte de la sociedad que no distingue si el contenido pornográfico es una ficción o la realidad. La confusión se da, considero, por la pretensión de ofrecer un contenido que se expone a sí mismo como fiel a la realidad. Un producto que nombra el tipo de relación que se supone que tienen los protagonistas de la escena, por ejemplo, o que te indica que un contenido concreto muestra orgasmos reales. Una de las categorías más visitadas, según el informe de Pornhub³², es la *amateur*. Pero también se incluye entre estas el *hentai*. La primera, supone esa búsqueda de relaciones reales por parte del espectador. Este recurre a videos caseros, mayormente grabados por parejas reales, con interacciones naturales y consentidas. Por otro lado, la visualización de *hentai* habla de espectadores que recurren a representaciones sexuales ficticias, cuyo contenido está protagonizado por caricaturas animadas.

Sin importar el porcentaje, cualquier mínimo de personas que no diferencien con claridad en todos los contenidos lo real de lo ficticio debe ser atajado para responder a ello. Al respecto, Cobo (2020) afirma que «el porno no es ficción» (pág. 29); es una realidad que favorece la reproducción de escenas de dominación y violencia masculina. Marzano (2006) realiza un análisis en estos términos. Para ella, la evolución del contenido pornográfico está determinada por su representación. De modo que la pornografía tradicional atiende al hiperrealismo de la intimidad, de lo oculto, mientras que la contemporánea presenta una sobreexposición de la práctica sexual. La primera personifica de forma arquetípica la feminidad y la masculinidad. Expone de modo repetitivo las mismas prácticas sexuales y reproduce los roles sexuales. Es así como al papel de mujer se le asocia la disponibilidad y la entrega; al del hombre, la satisfacción y la respuesta sexual activa.

El porno convencional contemporáneo se centra en mostrar una variedad de actos sexuales, lo cual Marzano (2006) considera negativo para la imaginación, ya que establece el imaginario que somete a los espectadores a «una visión codificada del acto sexual» (pág. 51). Este tipo de contenido se caracteriza por querer mostrar no solo el sexo, sino el interior del cuerpo, además de otros caracteres personales que han derivado en fijaciones fetichistas, con la pretensión de acercarse más a la representación de la realidad. Debido a esta difusión del límite entre lo externo y lo interno a nivel fisiológico, Marzano (2006) considera la pornografía como «el lugar del asco» (pág. 48) y hace referencia en varias ocasiones a las sustancias y flujos que genera el interior del cuerpo y circulan hacia el exterior, que la pornografía muestra sin pudor porque ha suprimido los límites. Pero aclara que la pornografía, por muy explícita que sea, no deja

³² Pornhub (2021): «2021, Year in Review», disponible en: <https://www.pornhub.com/insights/yir-2021#Countries-by-Traffic> [04/05/2022]

de suponer una simulación de la realidad. No obstante, añade, las representaciones muestran situaciones de dominación y violencia que siguen formando parte de nuestra realidad social.

La relación causa-efecto entre la visualización de pornografía y las actitudes frente a la sexualidad en los adolescentes no se puede negar, pero tampoco afirmar. Marzano (2006) explica que no podemos afirmar que sea el contenido pornográfico lo que determina el comportamiento de los espectadores. Para ello se apoya en Mondzain, quien indica que esto supondría que la imagen tiene una capacidad de acción:

Suponiendo que la imagen lleve a la pasividad, ¿cómo puede hacer cometer un acto? Si por el contrario formulo la hipótesis de que no la recibo en forma pasiva, no es ya la imagen la que se encuentra en el origen de mis actos, sino yo mismo en cuanto sujeto libre de mi acción.³³

De acuerdo con Marzano (2006), es preciso considerar que la responsabilidad es propia del sujeto moral y social, no de las imágenes o representaciones. La imagen en sí no tiene un estatuto de voluntad o intencionalidad. En todo caso, de aquellos sujetos que las generan. Comprendo, como indica, que cada imagen está sujeta a una interpretación más o menos subjetiva del espectador y de quien la produce. Por lo tanto, es una representación parcial de la realidad. La autora añade que sí tienen capacidad de influir, pero no es determinante, puesto que, de ser así, estaríamos considerando a los sujetos como seres pasivos sin capacidad crítica ni reflexiva. Es necesario, señala, que el espectador tome distancia para advertir lo que la imagen no muestra: la simbolización y el lenguaje.

Pero el distanciamiento del que habla no resulta una tarea sencilla. Marzano (2006) considera que la pornografía supera el marco de la representación y pretende exponer la totalidad sin dejar margen al espectador para tomar distancia con la imagen. Esto sitúa el contenido dentro de la obscenidad a la vez que coloca al espectador en una situación de «impotencia» e «ineptitud simbólica» y limita su capacidad de interpretación crítica. La pornografía se muestra como ficción y como realidad. Supone, como indica, una ficción en alusión a la reproducción cinematográfica, pero a su vez, pretende mostrar actos sexuales reales detallados para generar una excitación igualmente real en el espectador. Transforma al espectador en un objeto pasivo receptor de estímulos ante un contenido que cierra la opción a la búsqueda de un mensaje: queda encerrado en el proceso de simbolización.

Por tanto, la imagen no tiene capacidad de acción. Es preciso considerar al sujeto como ser autónomo responsable de sus propias acciones, como entiende Sartre (1993). Pero es necesario tener en cuenta también que, como ya he dicho con anterioridad, es

³³ Mondzain, M. J. (2002): *L'image peut-elle tuer?* Bayard, París. p.24. Citado en: Marzano (2006:228).

el sujeto el que accede a un contenido concreto para satisfacer deseos reprimidos. Un individuo socializado a través de los estereotipos de género que ha asimilado un imaginario simbólico de dominación masculina puede reforzar sus creencias con la visualización de la pornografía. De esta forma, reafirma una estructura que cree que supone la realidad. Si a esto se le suma una latente patología, puede desencadenar en acciones violentas y sexistas.

Quiero aclarar, en este punto, que la pornografía se genera a partir de las ideas de los individuos, no al margen de estas. Por lo tanto, hay un conjunto de personas que lo consideran apropiado para su excitación e implementación en su vida sexual. Para que la situación cambie, como señala Bourdieu (1999), es preciso modificar las estructuras de dominación. De esta forma, puede generarse otro tipo de contenido (que, de hecho, ya se está comenzando a producir). Al respecto, solo quiero añadir y repetir que la pornografía no es la causa de la violencia o la discriminación. No desarrolla una actitud violenta, esta actitud ya está en el sujeto. La responsabilidad es del mismo que abusa o ejerce violencia y no de agentes externos.

Por otra parte, la representación pornográfica busca la identificación de un mayor público mediante una variedad de aspectos físicos y de prácticas. Pero su contenido mayoritario gira en torno a la reproducción de estereotipos de género y la violencia simbólica. Ballester *et al.* (2019) señalan que las narraciones en el porno convencional no tienen discurso ni rituales de exploración y negociación. Se basan en fantasías sexuales sencillas y personajes poco elaborados (bajo perfil psicológico y emocional). El contenido refuerza estereotipos culturales (racismo, machismo...) y representa actos violentos (humillación, golpes, abuso...) y de riesgo (falta de protección). Tiende a excluir el erotismo y la seducción en favor de la excitación rápida y superpone la dominación y el deseo masculino frente al femenino, de forma que la actividad sexual concluye con la eyaculación masculina.

Como resultado, podríamos decir que la pornografía es una ficción que representa modelos sociales reales que expone a través de mensajes que resultan inconscientes en el sujeto receptor. Estos mensajes influyen en los sujetos, aunque no de forma determinante. El acceso masivo a las redes y al contenido sexual, presente en varios ámbitos, desemboca en la sumisión simbólica, en la porfinitación social. En este punto, cabe preguntarse si es necesario censurar todo el contenido pornográfico o si es posible una convivencia favorecida por el desarrollo del pensamiento crítico, de forma que ayude a tomar distancia con la imagen y su representación y limite su capacidad de influencia. Así mismo, el cambio de paradigma puede resultar en la génesis de opciones más sensatas e integradoras.

5. ALGUNAS ALTERNATIVAS³⁴

5.1. LA CENSURA

Existen diversas posturas entorno a la pornografía. Los argumentos varían desde la prohibición total hasta la libertad de expresión y su divulgación. Estos criterios son fácilmente aplicables a la pornografía digital. Pese a que el consenso acerca de la difusión de la pornografía es complicado, sí hay un acuerdo unánime de rechazo hacia la pornografía infantil, prohibida y castigada por la ley a nivel mundial (Zamora, 2015).

Davis *et al.* (2010) realizan un recorrido por la historia reciente de la censura de la pornografía. Comienzan señalando que la primera ley federal contra la pornografía (la *Tariff Act*) se establece en 1842, en Estados Unidos. Esta ley pretende censurar el material obsceno. En 1857 se introduce la Ley de Publicaciones Obscenas o Ley de Campbell, en Reino Unido. Más tarde, en Estados Unidos, en 1865, se prohíbe el envío de contenido obsceno por medio postal. En 1873 se aprueban un conjunto de leyes para prohibir toda publicación obscena o inmoral denominadas como las Leyes de Comstock. Su impulsor, Comstock, pretende eliminar con ellas todo contenido que considere que tiene la capacidad de corromper. Lo cual incluye, entre otros, cualquier escrito sobre planificación familiar, educación sexual, arte y literatura o los folletos feministas.

Años más tarde, prosiguen, en 1930 se establece *The New Tariff Act*, que permite a los tribunales determinar la obscenidad y acaba con las prohibiciones postales que incluían las Leyes de Comstock. En 1952 la Corte Suprema de Estados Unidos acaba con la censura impuesta con anterioridad a través de la «Decisión Milagrosa» (Joseph Burstyn, Inc. v. Wilson). Para ello se apoya en la Primera y la Decimocuarta Enmienda. En 1969, continúan Davis *et al.* (2010), se legaliza la pornografía en Dinamarca por considerarse un material educativo importante.

En 1973 se establece la Prueba de Miller para determinar si un contenido es obsceno, de forma que tiene que cumplir tres condiciones: (i) si, en relación con los estándares de la comunidad, se considera lascivo; (ii) si representa de forma evidente u ofensiva conductas sexuales o funciones excretoras; (iii) si carece de valor literario, artístico, político o científico. En 1975 Francia introduce una ley con fuertes restricciones y se establece la clasificación X para películas con contenido violento o pornográfico (Marzano, 2006).

³⁴ En este caso dos, por concretar la necesidad de la EAS. Otra alternativa en la que no me voy a detener es la respuesta propiamente pornográfica: porno educativo, porno feminista, porno ecológico, posporno, canales de salud sexual o incluso apartados de educación para la salud sexual dentro de productoras como Pornhub (integra *Sexual Wellness Center*: «Centro de Bienestar Sexual»). Algunas de estas respuestas pueden ser consideradas como fenómenos culturales derivados del porno convencional, pero menos significativas en el sentido de una menor cantidad de espectadores o consumidores.

Los autores y autoras (Davis *et al.*, 2010) explican cómo la censura que se extiende desde 1896 hasta 1970 promueve las llamadas *stag films*³⁵ inicialmente en el sur de América, en Francia y en Alemania. Las *stag films*, aclaran, son cintas de video que contienen material pornográfico ilegal y anónimo de baja calidad y corta duración. Se usa en burdeles o, por ejemplo, como material educativo en despedidas de solteros. Lo cual implica que su consumo forma parte de una actividad social dirigida a hombres.

En términos morales, el contenido sexual puede ser clasificado como «obsceno» para la sociedad. Pero la moral del discurso pornográfico puede considerarse que está impregnada de una ideología que favorece actitudes de discriminación y violencia hacia las mujeres. De este modo, debe tratarse desde el ámbito político. Se entiende así la pornografía no como una forma de expresión, sino como una representación simbólica de la realidad que atañe a todas las personas (la pornificación social).

La pornografía es uno de los asuntos esenciales en el debate feminista e implica la cuestión acerca de los límites de intervención del Estado. Establezco la reacción inicial en torno a dos acontecimientos de los que hablan Davis *et al.* (2010): las declaraciones de la protagonista de *Deep Throat* (1972) y la confusión con *Snuff* (1976). En el primer caso, la protagonista del mayor éxito pornográfico de la época descubre la relación de poder que mostraba su falta de consentimiento para grabar las escenas. En el segundo caso, la película se confunde con una película *snuff* real, en las que se muestran violencia sexual, torturas y asesinatos de forma explícita.

El feminismo coloca la cuestión de la sexualidad en el centro de la agenda feminista desde los setenta, momento en el que crece la preocupación por la prostitución y la pornografía, la cual se mantiene hasta nuestros días. Como concretan Davis *et al.* (2010), en los ochenta, MacKinnon y Dworkin abordan la necesidad de intervención y control del Estado del contenido pornográfico. Crean el grupo «*Women Against Pornography*» (WAP) a finales de 1970, conformado por activistas del feminismo radical en Estados Unidos. Dentro de este grupo, se atiende a la necesidad de un cambio de legislación, ya que la pornografía es un mecanismo simbólico de poder patriarcal con una fuerte carga socializadora que hay que controlar.

La postura de WAP se critica dentro del feminismo por su enfoque legislativo. Se considera que tiende a la censura y amenaza los derechos de libertad de expresión y las libertades sexuales. Desde este otro punto, se atiende a la protección de la libertad sexual, cuyas reivindicaciones giran en torno a las disidencias sexuales (Cobo, 2020). El feminismo prosexo, que surge en la década de 1980, advierte la dificultad de tal limitación y apoya su mantenimiento amparado en el derecho a la libertad de expresión, establecido en la Primera Enmienda.

³⁵ Se pueden traducir como «películas para hombres solteros».

Castells (2003) analiza y responde a la cuestión que nos enfrenta en este punto: ¿es controlable el contenido expuesto en la red? Adelanto la respuesta: no. Internet es una tecnología de comunicación interactiva. Su contenido, como creación cultural, se genera a partir de la persona usuaria y la creadora de contenido. Ambas, recalca, pueden ser dos posturas pertenecientes a la misma persona. Internet tiene una gran capacidad de retroalimentación y una arquitectura abierta difícil de delimitar. Debido a la gran transformación tecnológica y cultural que supone, algunos Estados no democráticos han intentado limitar y controlar la expresión y la comunicación a través de Internet.

Internet es una comunicación directa a la red a través de múltiples canales y desde cualquier red de dispositivos o servidores (nodos). Es, aclara Castells (2003), una red global en la que todas las personas usuarias participan en el intercambio de datos e información y mantiene una comunicación multinodal. Desde el dispositivo de uso hasta la red global es necesaria una conexión local a través de servidores. En este punto, afirma que sí es posible negar el acceso a determinados servidores. Aun así, la censura no resulta una tarea sencilla. Como explica, si un canal se bloquea se encontrarán otras rutas para transmitir la información. Por ello, Castells afirma que «la única censura directa posible de Internet es no estar en la red»³⁶.

Ante esta falta de control, las opciones para limitar determinados contenidos derivan en una desconexión del servidor y una penalización de las personas que lo administran o son usuarias. No es posible censurar, aclara, pero sí controlar y reprender el uso considerado indebido según las normas que se establecen en cada comunidad. El control deriva en la ausencia de privacidad y libertad en la red. Si reconocemos, como el autor, que el control de la información es la base del poder, la ciudadanía buscará los medios para acceder al contenido (Castells, 2009). La cuestión trata el debate entre la libertad y la seguridad; entre la autorregulación y autoprotección del uso individual y la reglamentación político-jurídica del acceso a determinados servidores o contenidos.

La censura supone una representación freudiana de la represión del deseo. Internet puede representar una ventana al inconsciente en la cual el proceso de exposición equivale al proceso mental del individuo. De modo que la censura proviene de la sociedad, que decide qué se muestra y qué no, qué se hace consciente y qué se mantiene reprimido en el subconsciente dentro del *yo* adaptado a las normas sociales consideradas aceptables. Pero entonces, la persona que censura, ¿se está negando un deseo consciente?

Sartre (1993) entiende que la conciencia solo existe en cuanto arrojada al mundo de forma libre. Hablar en términos de lo inconsciente, considera este, supone, por una parte, duplicar de los entes psíquicos, por otro, anular la libertad. Para Sartre es la reflexión la que permite al *para-sí* (lo que todavía no es) ser consciente de su actividad.

³⁶ Disponible en: <https://journals.openedition.org/polis/7145> [07/04/2022]

Para ello es necesario recurrir al pasado, para favorecer la apropiación de la conciencia psíquica irreflexiva que Freud condena al inconsciente como entidad psíquica reprimida.

En este último término, Sartre considera que el psicoanálisis freudiano eclipsa la responsabilidad del sujeto moral que actúa en gran medida conforme a instintos reprimidos que desconoce. Esto supone vivir inauténticamente, de forma que, podríamos decir, con la censura el individuo elige la pérdida de su capacidad individual de desarrollo personal. Hay que tener en cuenta también que la conciencia para Sartre implica movimiento. Esto significa que la autodeterminación (de identidad, personalidad, ideas, emociones...) niega la conciencia, que se desarrolla en la libre elección de cada momento concreto. Por tanto, estamos en construcción constante.

Tapar la existencia de ciertos contenidos podría considerarse que solo favorece al desconocimiento, que dificulta llegar al origen de emociones y deseos. La censura no elimina su existencia, solo la oculta bajo términos de lo no aceptable o lo obsceno. Censurar no implica, por ende, la inexistencia, ni va a erradicar su presencia e interés. Es necesario, por lo tanto, un pensamiento reflexivo y consciente que contraste con el mensaje simbólico y los efectos nocivos del material pornográfico. Aunque no considero que tener conciencia plena sea una realidad viable, es importante trabajar el pensamiento filosófico para fortalecer una mayor conciencia crítica.

5.2. LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

Ballester *et al.* (2020) exponen los resultados de un estudio exploratorio en el que participan expertos en pornografía y educación sexual. Se debate acerca de los efectos negativos que puede generar la pornografía y las posibles intervenciones para minimizarlos. Como efecto negativo se considera la generación de distorsiones cognitivas modificables. Los resultados muestran que el 70% considera necesario establecer una EAS en los centros educativos adaptada a distintas edades. Acerca de la intervención, el mayor desacuerdo se da en torno a la necesidad de controles legales. El consenso se dirige al desarrollo de la capacidad crítica y la inclusión del impacto de la pornografía convencional. Además, consideran necesario integrar un cuestionamiento de las tecnologías y medios de comunicación e información, ya que también tienen impacto negativo en el comportamiento y la salud sexual. Dentro del mismo estudio, Parrón *et al.* (2020) exponen los programas de EAS en España.

La apertura al cuestionamiento y la reflexión en torno a la sexualidad y su introducción en proyectos educativos, señalan las autoras, ha sido posible y favorecido por el establecimiento del Instituto de la Mujer en España, en 1983. En 2005, el Ministerio de Educación y Formación Profesional inicia el proyecto InterCambia³⁷, que

³⁷ Ministerio de Educación y Formación Profesional: «*InterCambia. El valor de coeducar*». Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/intercambia/inicio.html> [05/06/2022]

se aprueba en 2019. Sus objetivos se orientan al intercambio de experiencias y conocimientos en coeducación, propuestas didácticas, actividades formativas y una serie de recursos educativos para favorecer una sociedad igualitaria. El Programa Irene³⁸ (implantado desde 2009 hasta el 2015) está dirigido a fomentar un cambio de comportamientos y de actitudes con motivo de violencia de género. Focalizan su atención en menores y adolescentes dentro de la comunidad educativa, con especial consideración hacia las nuevas tecnologías.

La EAS en España comienza a ser reconocida legal e institucionalmente en las décadas de 1970-1980. La Ley Orgánica 2/2010 rige en la actualidad la importancia de la salud sexual. Esta propuesta apoya su implementación en la comunidad educativa (Art. 10). Además, el Art. 5 establece como objetivos la necesidad de programas educativos formales con perspectiva de género para favorecer las relaciones de igualdad y respeto en el ámbito de la salud sexual y reproductiva. Pero, como indican Parrón *et al.* (2020), pese a la existencia de un marco legal no se garantiza la integración de la EAS en las instituciones educativas.

La primera Ley que incluye y explicita una consideración sobre la sexualidad y enfrenta los estereotipos de género en el ámbito educativo es la LOGSE (1990)³⁹. En el mismo preámbulo de la Ley, se señala que los fines del sistema educativo español deben suponer una herramienta para superar los estereotipos sociales y prevenir la discriminación y violencia por motivos de sexo; el Art. 57.3. lo concreta.

En 2006, la LOE⁴⁰ establece entre los fines de la educación el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y una actitud crítica ante los estereotipos sexistas, la desigualdad y violencia de género. Para ello se apoya en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género. Los principios pedagógicos que propone la LOE para la educación primaria, recogidos en el Art. 19, abogan por tratar, entre otros, la comunicación audiovisual, la competencia digital, la educación para la salud (incluida la EAS) y la educación emocional y en valores. Se recogen también de manera transversal en la organización de la educación secundaria obligatoria (Art. 24, Art. 25). Además, en la Disposición adicional vigesimoquinta, se propone un plan de igualdad entre hombres y mujeres, y se atiende al principio de coeducación para todas las etapas educativas, pero sin una concreción real en el currículo.

³⁸ Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad (2014): *El Programa Irene para la «información, formación y prevención de la violencia sexual en jóvenes y adolescentes»*. Disponible en: <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/2014/Irene/Trayectoria.pdf> [05/06/2022]

³⁹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁴⁰ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La última Ley de Educación vigente, la LOMCE (2013)⁴¹, elimina cualquier referencia a la educación afectivo sexual, la educación emocional y la coeducación. Esta va a ser sustituida por la LOMLOE (2020)⁴², que supone una reforma de la LOE. Se va a implantar de forma escalonada a partir del próximo curso 2022/2023 en los cursos impares y en 2023/2024, en los pares. La nueva Ley atiende en el Preámbulo a «un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación». En este aspecto, recupera los principios pedagógicos (Art. 19) para favorecer una inclusión educativa y atiende a la educación afectivo sexual y la educación emocional y en valores. Un aspecto que se ve favorecido al precisarlo realmente en los contenidos de varias asignaturas de la ESO.

El RD 217/2022 concreta la EAS en las asignaturas de Biología y Geología y de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Entre los saberes básicos de Biología y Geología se establecen en los contenidos acerca de «hábitos saludables» (bloque G). En el terreno que nos incumbe, se atiende a las nociones de «sexo» y «sexualidad», por una parte. Por otro lado, la EAS está orientada a prácticas sexuales responsables y el autocuidado: métodos de prevención de ITS y de embarazos no deseados.

En cuanto a la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, se dividen los saberes básicos de la materia en tres bloques. El primero atiende al «Autoconocimiento y autonomía moral», que invita al alumnado a un ejercicio de autodeterminación a través de un análisis de los factores que le constituyen y diferencian como persona. Dentro del mismo bloque, los contenidos incluyen: el pensamiento crítico, la identidad personal, la educación emocional y la EAS. Le siguen contenidos referentes a la ética y los derechos individuales, para terminar con el problema de la desinformación y los medios de comunicación. Además, en el apartado B, se concretan contenidos en materia de igualdad de género y feminismo, como también en materia de inclusión social. En este último apartado, se tiene en cuenta la diversidad de cultura y de género, así como la consideración de los derechos LGTB+.

Las competencias que se establecen en materia de educación y salud dependen, en gran medida, de las comunidades autónomas. Por ende, la EAS varía según el territorio. Parrón *et al.* (2020) lo definen como un tipo de discriminación. Explican cómo en algunas comunidades no se ejecutan suficientes talleres. Entre las comunidades que deben atender esta deficiencia está Castilla y León, sin un programa estructurado. El borrador del currículo⁴⁴ establece la Educación en Valores para 3º de la ESO en la comunidad de Castilla y León. Ya que le otorga solo una hora a la semana, considero

⁴¹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

⁴² Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁴⁴ Junta de Castilla y León: «Anexo III: Materias de la Educación Secundaria Obligatoria»: <https://www.educa.jcyl.es/es/borradores-curriculo-cyl> [07/06/2022]

oportuno englobar varios contenidos en una misma unidad didáctica, de forma que los saberes se integren entre sí.

Si recordamos las dificultades para censurar el contenido pornográfico presente en Internet, las opciones que considero más interesantes son aquellas que complementan la desinformación latente. Es decir, las opciones que fomentan el desarrollo de la capacidad crítica que permite establecer relaciones afectivo-sexuales desde la igualdad, el respeto y la responsabilidad. Como consideran Ballester *et al.* (2019), la solución no es prohibir, sino que conviene educar en el uso de la tecnología.

Para Ballester *et al.* (2020) la EAS puede ser una herramienta para fomentar el uso adecuado de la pornografía y prevenir los efectos negativos de su consumo. Puede proponer un uso positivo que mejore la experiencia sexual y el conocimiento en materia de sexualidad. El acceso temprano al contenido sobre sexualidad a través de Internet impide la capacidad de influencia de la familia y el sistema educativo de una educación desde el afecto, el respeto y la responsabilidad. Ballester *et al.* (2020) analizan estudios que sugieren que la educación debe tratar de reducir la vergüenza y favorecer el pensamiento crítico ante: el estigma de la pornografía, el consentimiento sexual, la imagen corporal, el placer sexual, el sexo en el mundo real, las comunidades minoritarias..., sin olvidar atender a la pornografía desde sus aspectos positivos.

Es preciso establecer una educación transversal y suficiente que se enfoque en mejorar los procesos madurativos y las relaciones interpersonales. Ballester *et al.* (2020) consideran que «las intervenciones preventivas deben ir enfocadas a la modificación de las percepciones, actitudes y conductas de los usuarios, teniendo como base los factores protectores y el aprovechamiento de los efectos positivos del consumo de la nueva pornografía *online*» (Pág. 106).

Es necesario favorecer el desarrollo de un pensamiento reflexivo para ser sujetos consientes con capacidad de acción libre y responsable. El pensamiento crítico nos acerca a la reflexión y análisis de la realidad, nos hace más conscientes de nuestra existencia y de la de nuestro entorno. Permite, a su vez, una asunción de responsabilidad y respeto que se traduce mediante el comportamiento y añade la consideración del otro. Por lo tanto, la integración de la EAS desde el punto de vista filosófico es necesaria para el desarrollo pleno del sujeto. Para ello, es preciso atender a una de las mayores influencias al respecto para los adolescentes: la pornografía *mainstream*.

6. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA:

EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y PORNOGRAFÍA

6.1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos queda establecida como materia obligatoria en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, en algún curso. La Unidad Didáctica se regula a partir del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. El borrador del Proyecto de Decreto por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad de Castilla y León⁴⁵ propone su implantación en el tercer curso de la etapa (Art. 15.1).

La Educación en Valores Cívicos y Éticos guarda importancia como materia de introducción al ejercicio reflexivo y al pensamiento crítico. Potencia la adquisición del alumnado de conocimientos, destrezas y actitudes para concienciarse de su identidad personal y sociocultural. Promociona el compromiso ético, cívico y ecosocial con el entorno gracias al desarrollo de la personalidad y la autonomía moral, que desembocan en el autoconocimiento, así como en una actitud consecuente y responsable con el otro. Otorga instrumentos para generar juicios de valor coherentes y racionales. Se prepara al alumnado para la convivencia en una sociedad plural, justa, libre y pacífica.

Se establece que la asignatura, como materia de Educación Secundaria Obligatoria, debe perseguir los siguientes fines:

1. Autoconocimiento y desarrollo de la autonomía moral.
2. Comprensión del marco social de convivencia y compromiso ético con los principios, valores y normas democráticas que lo rigen.
3. Adopción de actitudes compatibles con la sostenibilidad y el entorno.
4. Educación de las emociones.

Con relación a la importancia de los saberes de esta Unidad Didáctica en la etapa y en la asignatura que corresponden, se atiende al RD 217/2022. En este, se explicita la necesidad del tratamiento transversal de la educación afectivo-sexual, también integrada dentro de los principios pedagógicos de la etapa. La Unidad Didáctica propuesta engloba saberes básicos de diferentes bloques temáticos. Su tratamiento específico se concreta dentro del Bloque A: «Autoconocimiento y autonomía personal». Suma, además, contenidos del Bloque B: «Sociedad, justicia y democracia».

⁴⁵ Junta de Castilla y León: «Anexo III: Materias de la Educación Secundaria Obligatoria»: <https://www.educa.jcyl.es/es/borradores-curriculo-cyl> [11/06/2022]

6.2. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA

Los objetivos constituyen los resultados que se espera que obtenga el alumnado a los cuales se dirige la acción educativa. Guían el proyecto para la consecución de un fin coherente con las competencias clave. El objetivo principal es preparar al alumnado para su incorporación a estudios posteriores o a la vida laboral como ciudadanos sujetos a derechos y obligaciones (Art. 4). Los objetivos para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria están prefijados en el Art. 7 del RD 217/2022:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

6.3. COMPETENCIAS

6.3.1. COMPETENCIAS CLAVE

Los objetivos generales de la etapa se orientan a las competencias clave que se recoge en el Perfil de salida del alumnado al término de la Educación Secundaria Obligatoria. Son imprescindibles para la consecución del progreso exitoso del alumnado ante los principales retos y desafíos de su entorno. Las competencias clave y sus correspondientes descriptores de Perfil de salida se exponen en el Artículo 11 y el anexo I del RD 217/2022:

- a) Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- b) Competencia plurilingüe (CP)
- c) Competencia matemática y comp. en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)
- d) Competencia digital (CD)
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- f) Competencia ciudadana (CC)
- g) Competencia emprendedora (CE)
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

6.3.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Para cada materia se establecen unas competencias específicas acordes con la etapa. Dispone al alumnado para situaciones que requieran el aprendizaje de los saberes básicos. Por tanto, liga las competencias clave con los saberes básicos. Las competencias específicas de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos se determinan en el anexo II del RD 217/2022:

1. Investigar con actitud reflexiva en lo referente a la identidad humana y el proyecto personal. Promover el ejercicio de autoconocimiento mediante la comprensión de diversas concepciones científicas y filosóficas y la elaboración de planteamientos y juicios morales de manera autónoma y razonada. Se centra en el proyecto personal y la existencia humana en un contexto social. Esta competencia dirige al pensamiento ético y favorece el desarrollo psicosocial del adolescente para enfrentarse a proyectos personales y profesionales con éxito.

Descriptores del Perfil de salida: CCL2, CPSAA1, CC1, CC2, CC3.

2. Interactuar de acuerdo con normas y valores constitucionales cívicos y éticos gracias a la comprensión de su importancia para regular la vida comunitaria de forma pacífica, respetuosa, democrática y comprometida. Se reflexiona sobre la naturaleza de lo ético y político en un marco de derechos gracias al reconocimiento de la naturaleza histórica y social del humano. De enfoca a adquirir competencias propias para identificar y resolver problemas éticos en toda actividad educativa, física o virtual dentro de los valores democráticos como: la solidaridad; la interculturalidad; la paz; el respeto a las minorías; la igualdad entre hombres y mujeres; el cuidado del entorno; el voluntariado y asociacionismo; la importancia del valor social de los impuestos; los organismos institucionales y sociales...

Descriptores del Perfil de salida: CCL5, CD3, CC1, CC2, CC3, CC4, CCEC1

3. Desarrollar hábitos y actitudes éticas y sostenibles a través de la identificación y análisis de problemas ecosociales relevantes. Conocer las relaciones de interdependencia, ecodependencia e interconexión de las formas de vida y su relación con la naturaleza a través de distintas concepciones históricas del ser humano. Análisis y diálogo en términos éticos y ecológicos para afrontar los retos y problemas ecosociales actuales. Comprometerse de forma responsable con el entorno con hábitos referidos a, por ejemplo: la prevención de residuos; la gestión sostenible de recursos básicos; el compromiso medioambiental; el consumo responsable; el respeto por la diversidad etnocultural; la protección de los animales...

Descriptores del Perfil de salida: STEM5, CPSAA2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1.

4. Reconocer y valorar las emociones y sentimientos propios y ajenos para desarrollar una actitud empática y de cuidado con respecto al entorno social y natural. La educación emocional es imprescindible para aprender a identificar y gestionar las emociones y favorecer relaciones plenas y satisfactorias en el plano social. La vivencia asertiva y compartida de emociones puede darse en múltiples contextos o situaciones. A través de la reflexión sobre las creencias, valores e ideas que las originan de las emociones se busca que el individuo pueda identificarlas, valorarlas y gestionarlas, así como comprender y respetar las de los demás.

Descriptores del Perfil de salida: CCL1, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC1, CC3, CCEC3.

6.4. CONTENIDOS

6.4.1. SABERES BÁSICOS

PRIMER TRIMESTRE	BLOQUE A: AUTOCONOCIMIENTO Y AUTONOMÍA MORAL 1. Pensamiento crítico y filosófico 2. Educación afectivo-sexual	14 sesiones
SEGUNDO TRIMESTRE	BLOQUE B: SOCIEDAD, JUSTICIA Y DEMOCRACIA 3. Ciudadanía responsable 4. Respeto y justicia	10 sesiones
TERCER TRIMESTRE	BLOQUE C: SOSTENIBILIDAD Y ÉTICA AMBIENTAL 5. Formas de vida en la naturaleza 6. Ética ambiental	11 sesiones

6.4.2. CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 2: EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

1. Desarrollo psicosexual
 - 1.1. Desarrollo biológico y sexual. Salud sexual
 - 1.2. Identidad sexual: los estereotipos de género
 - 1.3. Igualdad de género y diversidad sexual
2. Medios de comunicación de masas
 - 2.1. Las redes y riesgos digitales
 - 2.2. ¿Pornografía o realidad?
3. Inteligencia emocional
 - 3.1. Deseos, autonomía y responsabilidad
 - 3.2. Gestión emocional y conductas adictivas. Salud mental

6.5. METODOLOGÍA

Cada tema se desarrolla mediante una combinación entre el método dialógico y la lección magistral. Esta última permite una exposición clara y estructurada por parte del docente. Acerca al alumnado la información y los contenidos. El método dialógico será el modelo de aprendizaje principal en esta unidad. A través de este, se pretende promover la comunicación, la participación y la interacción social. Con ello, se procura generar un ambiente de confianza y reflexión, necesario para el tema a tratar. A partir de las intervenciones del alumnado se pueden analizar y asegurar valores como son la igualdad, el respeto y la cooperación pacífica. Para el tema en cuestión, es preciso dejar

un espacio de diálogo en el que el alumnado se sienta libre para expresarse y para exponer sus cuestiones. Además, su exposición ayuda al docente a orientar las conversaciones, a buscar relaciones con sus intereses y a atender sus preocupaciones, de forma que favorezca el aprendizaje significativo.

El diálogo permite advertir la diversidad del pensamiento. Conversar con el otro sugiere interés, respeto y cuidado, pero también actitud crítica. El diálogo contribuye a la duda, la puesta en común y el debate y ejercita el pensamiento analítico y de evaluación, así como la capacidad de argumentar y fundamentar las ideas.

Al comenzar la unidad se facilita un correo físico (una caja) donde el alumnado puede ir depositando dudas, reflexiones, confesiones... todo aquello que considere oportuno y que no se atreva a preguntar o exponer en clase. Depende de la temática de cada una, el docente elegirá el momento más apropiado para resolverla o tratarla, si así lo precisa, en clase, siempre de forma anónima.

Se busca acercar al alumnado a una actitud reflexiva que les ayude a no vivir ajenos al entorno a través de aprender a filosofar, no de aprender filosofía como una serie de contenidos a memorizar. Es decir, comenzar por favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y la actitud escéptica para, después, contrastarlo con las teorías y el pensamiento filosófico que nos aportan figuras notables a lo largo de la historia. La pretensión es adentrar al alumnado en la duda para comenzar a generar una fundamentación de la acción, así como acercarse al discurso racional a través de la adecuación del pensamiento abstracto a la realidad.

La metodología está planteada en base a actividades de trabajo orientadas a sus posibles intereses y necesidades. Como bien señala Sarramona (1991), la influencia del docente depende en gran medida de si el interés del alumnado está centrado en aprender o en aprobar. No es posible enseñar a quien no tiene disposición para aprender. Por tanto, además del efecto que puede tener el docente, es importante considerar el interés y necesidad de cada sujeto en cada momento y espacio. Por consiguiente, la metodología se enfoca en el aprendizaje significativo más que en simple hecho de aprobar la asignatura.

Al respecto, Platón considera que la educación debe proceder de forma libre, sin coerción y a través de actividades de trabajo y juegos (Platón, *República*, VII, 536e). Incide en la necesidad de educar sin forzar, pues este método no facilita en absoluto la asimilación del conocimiento, sino que más bien esta tensión conduce a la brutalidad. Es conveniente atender, pues, a los intereses y la naturaleza de cada sujeto para favorecer la actividad más conveniente. No podemos olvidar en este punto a la figura de Sócrates, que, mediante la mayéutica, ayudaba a la búsqueda del conocimiento del individuo mismo a través de una metodología activa de un cuestionamiento continuo gracias al diálogo y la reflexión.

Por ello, el desarrollo de las actividades está enfocado a facilitar la comprensión y acercar al alumnado a la problemática, de modo que se enfrenten a un análisis resolutivo para favorecer la asimilación de conceptos e ideas. Por estos motivos, la competencia en comunicación lingüística (CCL) está presente en cada uno de los apartados, de forma que se cede importancia a la expresión por diferentes vías para favorecer la comunicación cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

De igual manera, la presencia de la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) se presenta de forma íntegra. A partir de comunicación y la expresión se tiende a la reflexión, el autoconocimiento y el crecimiento personal y con el otro. La regulación de las emociones es un aspecto implícito en cada parte, pero que, además, se explicita en las tres últimas sesiones. La salud mental es uno de los fundamentos del presente trabajo y de esta Unidad Didáctica y se trata de forma transversal. Es preciso ayudar a desarrollar la inteligencia emocional para una mejor convivencia y capacidad resolutiva a nivel personal.

Otro de los elementos transversales, como no puede ser de otra manera, es la educación afectivo sexual. Obviamente, por darle nombre al título, prima por encima de cualquier otro. La EAS es, como hemos visto a lo largo del trabajo, la tarea pendiente en materia de educación y forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La igualdad, como la meta común de sus objetivos, es necesaria para contribuir al desarrollo de una ciudadanía responsable y participativa. Por ello, todos los contenidos de la unidad están de acuerdo con la competencia ciudadana (CC).

Uno de los métodos de interacción implica el uso de las TIC, enfocados en la competencia digital (CD). Parte de la temática de la Unidad Didáctica está orientada al uso correcto de las nuevas tecnologías, por ende, es apropiado introducir estas herramientas para fortalecer el aprendizaje. A través de la mayor parte de las actividades propuestas para esta unidad (todas, excepto la Actv 1 y la Actv 7), se pretende favorecer la alfabetización digital en los terrenos de la información y la comunicación. Se fomenta, con ello, el uso responsable, seguro, saludable, sostenible y crítico de las tecnologías digitales.

Por otra parte, la visualización y apreciación de contenido musical (Actv 6) pretende acercar la empatía con las manifestaciones artísticas y culturales de expresión. Se incluye también el análisis de textos concretos (Actv 7) y el trabajo final. A través de ambas, se puede atender las distintas manifestaciones del pensamiento y distintas vías conductoras de ideas. La diversidad de modos de expresión puede abrir opciones al alumnado de forma que favorezca su creatividad y su expresividad, con especial interés por el patrimonio cultural y su análisis. Todo ello se corresponde con la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC), la cual propicia una mirada distinta para comprender el entorno y a sí mismo.

Todas reproducciones de vídeo están en el idioma original, algunas con subtítulos en castellano. El simple hecho de escuchar el mensaje en otro idioma facilita su asimilación y aprendizaje. La actividad 5 y la actividad 6 parten desde el origen del idioma original. En el primer caso, se analiza la terminología propiamente pornográfica. El hecho de que la pornografía sea un fenómeno social extendido ha propiciado la búsqueda de un idioma en común, el inglés. Por otro lado, la actividad 6 incide en el análisis de un videoclip, pero previamente parte de una traducción del original, para no perder parte del mensaje y comprender qué quiere comunicar. Tanto una, como otra actividad, acercan la competencia plurilingüe (CP) al alumnado.

A través de la observación y la experimentación se plantean cuestiones que se dirigen a interpretar y transformar el entorno social. El análisis de la presencia de estereotipos de género, así como de la influencia de los medios de comunicación y la pornografía, suponen un fortalecimiento de la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM). Cada análisis parte del conocimiento científico y filosófico y pretende generar conciencia sobre determinadas situaciones, de manera que su reflexión contribuya a una aplicación transformadora en un marco de responsabilidad, seguridad y sostenibilidad.

Por último, la competencia emprendedora (CE) se muestra, concretamente, en la parte grupal del trabajo final. En el mismo se pretende que analicen la información y los conocimientos obtenidos en la unidad para generar resultados de valor en otras personas. Para ello, deben analizar las necesidades y oportunidades, de forma que recurran a un contenido concreto que consideren apropiado y suponga una táctica eficiente para plasmar sus ideas empleando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación.

Todas las actividades están propuestas con especial consideración a la diversidad. Si atendemos a las ideas de Rousseau (1997), podemos comprender que la educación debe ofrecer igualdad de oportunidades en un sistema abierto a todas las personas y poner especial atención a la motivación y el estímulo del alumnado para favorecer el desarrollo de las competencias individuales. Por ello, si es preciso alguna adecuación curricular, se tendrá en cuenta y se ejecutará con la mayor brevedad posible con el fin de garantizar una educación adaptada y accesible a cualquier persona para facilitar su aprendizaje y su integración en el entorno material y social.

6.6. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN

CONTENIDOS	SESIÓN	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
1.1. Desarrollo biológico y sexual. Salud sexual	1	Actv 1: Evaluación de conocimientos previos	CCL, STEM, CPSAA, CC, CE, STEM
1.1. Identidad sexual: los estereotipos de género	2	Actv 2: Lluvia de ideas	CCL, CD, CPSAA, CC, STEM
1.3. Igualdad de género y diversidad sexual	3	Actv 2: Luvia de ideas Actv 3: Video: «Rosa y Azul»	CCL, CP, CD, CPSAA, CC, STEM
2.1. Las redes y riesgos digitales	4	Actv 2: Lluvia de ideas Actv. 4: Publicidad	CCL, STEM, CD, CPSAA, CC
2.2. ¿Pornografía o realidad?	5	Actv 5: El lenguaje pornográfico	CCL, CD, CPSAA, CC, CP, STEM
2.3. ¿Pornografía o realidad? 3.1. Deseos, autonomía y responsabilidad	6	Actv. 6: Videoclip TOOL	CCL, CD, CP, CPSAA, CC, CCEC, STEM
3.1. Deseos, autonomía y responsabilidad 3.2. Gestión emocional y conductas adictivas. Salud mental	7	Actv 7: Texto	CCL, CPSAA, CC, CCEC, STEM
3.2. Gestión emocional y conductas adictivas. Salud mental	8	Actv 8: Video: «Consentimiento»	CCL, CD, CPSAA, CC, STEM
TRABAJO DE EVALUACIÓN			CCL, STEM, CD, CPSAA, CC, CE, CCEC

La educación afectivo-sexual se propone como segundo tema en la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Se coloca seguido de «Pensamiento crítico y filosófico». En esta última unidad, dentro del mismo Bloque de saberes básicos, se presta atención a la naturaleza humana y la identidad y a la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico y filosófico para la toma de decisiones.

El Bloque en el que se encuadran ambas unidades, «Autoconocimiento y autonomía moral», pretende en su conjunto atender a la identidad personal y favorecer el desarrollo psicosocial mediante una actitud reflexiva. De forma que beneficie el autoconocimiento y la adquisición de competencias para un comportamiento interpersonal responsable y consciente. Por tanto, se enfoca en el proyecto personal y autónomo y su importancia para la relación con el contexto social. Este primer Bloque es necesario para una mayor comprensión y asimilación de los dos restantes.

Queda establecido en anexo IV del RD 217/2022 que a la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos le corresponden 35 horas. Esto significa menos de 6 sesiones por unidad. Debido a la importancia de esta unidad para el conjunto de la asignatura y que supone la integración de saberes que el currículo establece en el Bloque B, el tiempo estimado para su tratamiento es de 8 sesiones. Todas ellas están preparadas para poder realizarse en el aula y, de forma individual, en sus respectivas viviendas o zonas de estudio. Es preciso que el aula tenga ordenador y pantalla. Se distribuye de la siguiente manera:

- **1ª sesión:** Se comienza con un análisis de conocimientos previos para determinar en conjunto qué considera el alumnado que es y qué incluye la sexualidad y analizar sus inquietudes e ideas al respecto (Actv. 1). Se integran los componentes de la corporalidad y la afectividad para atender la salud sexual íntegra y exponer los conceptos: sexualidad, corporalidad, afectividad y autonomía sexual. A partir de estos conceptos se exponen los factores de riesgo y las medidas correspondientes para la prevención de ITS y para embarazos no deseados. Se integran conocimientos respecto a los anticonceptivos de emergencia, con especial atención a su efectividad según los ciclos de ovulación y otros factores determinantes. Al respecto, se añade un pequeño apunte sobre opciones para mantener una salud sexual responsable con el medio ambiente y con los animales tanto en materia de prevención como de higiene.

- **2ª sesión:** Se aclaran posibles dudas en torno a salud sexual. Se aprovecha Padlet (Actv. 2) para analizar qué asociaciones hace el alumnado según el sexo, de forma que sirva de introducción y análisis del componente cultural que influye en la construcción de la identidad. Se explican los conceptos: sexo y género. Se introduce la norma social y los comportamientos asociados a esta que se asumen inconscientemente y determinan los roles de género. Se propone la Actv 4 para la sesión 4.

- **3ª sesión:** Se retoman las respuestas expuestas por el alumnado en Padlet de la Actv 2. Con ellas delante, se procede a la visualización de un vídeo acerca de los

estereotipos de género (Actv. 3). Esta comparación permite retomar los conceptos de sexo y género y ayuda a integrar, gracias a preguntas orientativas, la distinción entre: identidad de género, expresión de género y orientación sexual. A partir de las definiciones, se explica qué son, y se introduce qué implican, los estereotipos de género. Además, a partir de estas definiciones y las preguntas orientativas de la misma actividad (3), se puede conversar acerca de la diversidad sexual y su inclusión social, con especial atención a las minorías y los derechos LGTB+. Con todo ello, se introduce contenido en materia de igualdad de género y feminismo y se explica su correspondencia y necesidad en todos los ámbitos relacionales para promover la universalización del cuidado.

- **4ª sesión:** Se aclaran posibles dudas respecto al día anterior. Se retoma Padlet para contestar una última pregunta: «¿Dónde se reflejan los roles de género?». Se ejemplifica con la publicidad, las redes sociales, las aplicaciones de citas, los videojuegos... (Actv 4). A partir de aquí se dirige el tema hacia los medios de comunicación de masas. Se conversa acerca de las ventajas de la conexión constante, del alcance de la información y la reproducción de la realidad. También se atiende a la desinformación que genera la sobreinformación. Se propone el trabajo final y se hacen los grupos.

- **5ª sesión:** Se recuerda la influencia de Internet y los medios de comunicación e información y se añade el componente afectivo-sexual para llegar a la pornografía. Se explica qué es y su transformación en un posible modelo educacional. Se propone un diálogo (Actv 5) para saber qué piensa el alumnado respecto a ello. Se proponen preguntas para llegar a un diálogo e integrar todos los contenidos anteriores. Después, se realiza de forma conjunta un análisis crítico del lenguaje pornográfico, de forma que permita hablar del imaginario simbólico presente en la pornografía *mainstream*: estereotipos de género, coitocentrismo, heteronormatividad... y su masificación y normalización inconsciente: la pornificación social.

- **6ª sesión:** En esta sesión se realiza la actividad 6. Se parte de una división entre la parte ficticia y la reproducción de la realidad en el contenido pornográfico. El vídeo sirve como vehículo para explicar qué consecuencias puede tener ceder la conciencia al mundo digital y, en concreto, a la pornografía. Se expone la necesidad del pensamiento crítico, reflexivo y consciente ante los mensajes simbólicos del porno *mainstream* para favorecer un consumo responsable. Después, se aprovecha como introducción al siguiente punto para reflexionar acerca de las emociones y la afectividad y se analiza qué es y cómo se construye el deseo y la adicción.

- **7ª sesión:** Se continúa con el estudio del deseo y se analiza un texto al respecto (Actv. 7) para explicar cómo afectan las emociones al comportamiento. Se enlaza con el videoclip de la sesión pasada y con el psicoanálisis existencialista sartriano para promover la toma de conciencia y la necesidad de desarrollar y adquirir un pensamiento reflexivo que desemboque en un comportamiento ético y responsable. Se enseña a

identificar y comunicar emociones a través del análisis consciente sobre su origen. Se aclaran los conceptos de: deseo, necesidad e inconsciente.

- **8ª sesión:** Esta sesión está propuesta como conclusión de la unidad. Se repasa lo aprendido, pero enfocado al consentimiento sexual (actv 8) y las relaciones afectivas, así como la prevención del acoso escolar, el ciberacoso, la discriminación y la violencia, principalmente sexual, en sus formas física y psicológica. Se explica cómo detectarlo y dónde o a quién acudir en caso de necesitar ayuda. El concepto para desarrollar en este punto es: consentimiento.

6.7. ACTIVIDADES FORMATIVAS

Actv 1. (1ª Sesión): Evaluación de conocimientos previos: ¿cuál es la primera palabra que os viene a la mente cuando escucháis «sexualidad humana»? Se propone la pregunta para obtener una lluvia de ideas, de forma que el alumnado responda con palabras que considere que están relacionadas. Es un ejercicio de toma de contacto rápido y dinámico para inducir a la participación en un tema que puede dar vergüenza y para anticipar posibles actitudes inapropiadas. Con ello se pretende generar un ambiente de confianza e introducir la gran variedad de prácticas sexuales, que incluyen miradas, caricias, abrazos, besos... Se añaden algunas preguntas guía:

- ¿Cuáles son los actos sexuales? ¿Qué prácticas sexuales conocéis?
- ¿Puede existir una relación sexual sin componente afectivo?
- ¿Puede existir una relación afectivo-sentimental sin componente sexual?
- ¿Cómo establecemos límites en pareja? ¿Qué se considera infidelidad?
- ¿Las relaciones de riesgo se reducen a la conexión genital pene-vagina?
- ¿De qué forma influyen las etapas hormonales en la excitación y la fertilidad?

Esta actividad permite introducir los conceptos de: sexualidad, corporalidad, afectividad y autonomía sexual, necesarios para analizar los factores de riesgo de las relaciones sexuales más allá de la penetración clásica heterosexual.

Actv. 2. (2ª, 3ª y 4ª Sesión): Se realiza una lluvia de ideas, pero esta vez mediante la aplicación de Padlet. Se propone para analizar prejuicios y creencias arraigadas. El alumnado participa en la puesta en común a través del teléfono móvil. Se proponen distintos bloques. Primero «qué es un hombre» y «qué es una mujer». Cuando ya han participado se añade «qué podría hacer si fuese del sexo opuesto». Cuando acaben, se suma «por qué no lo hago». Esta actividad promueve el autodescubrimiento y el pensamiento reflexivo en torno a la identidad personal y el papel del sujeto en la sociedad. Esta actividad introduce la explicación por parte del docente de los conceptos

de: sexo y género. Hay una última cuestión que se expone después de la intervención teórica y el análisis de las propuestas: «¿Dónde se reflejan los roles de género?» Esta cuestión acerca al análisis de los estereotipos de género en los medios de comunicación.

Para toda esta actividad, si alguien no tiene móvil o conexión a internet en el mismo, puede añadir sus respuestas desde el ordenador, junto con el personal docente.

Actv. 3. (3ª sesión): Visualización video: «Rosa y Azul: Cómo fuimos educados de forma sexista»⁴⁶.

Esta actividad, unida a la Actv 2, permite integrar los conceptos de sexo y género con relación a otros nuevos: identidad de género, orientación sexual, expresión de género y estereotipos de género. Para ello se presentan varias preguntas orientativas a partir del video reproducido para analizar en grupo los conceptos:

- Si tanto el sexo como el género determinan nuestra identidad, ¿se puede entender que debe haber una correspondencia necesaria entre el sexo y el género?
- ¿Las normas sociales determinan la atracción y la orientación sexual?
- Igual que se asocia el rosa con lo femenino y el azul con lo masculino, ¿podemos decir que nuestra apariencia, comportamiento u actitud tienen género?
- ¿Por qué puede una persona *seguir en el armario*?
- ¿Son imprescindibles la presencia de los roles masculino y femenino en un vínculo afectivo y/o sexual? ¿El género condiciona diferentes roles de sexualidad y afectividad? Estos roles, ¿son igualitarios o, más bien, discriminatorios?

Actv. 4. (4ª sesión): Se pide al alumnado una búsqueda individual de publicidad en formato de imagen digital o vídeo que consideren sexista. Con ello se pretende que cada persona descubra por su cuenta lo fácil que es, precisamente, por su normalización. Es preferible que los posibles vídeos seleccionados no superen los 30 segundos. Deben subirse a la plataforma en línea de trabajo para que todas las personas implicadas tengamos acceso a ello. Si alguien no tiene acceso a la plataforma debe traerlo en formato físico. El contenido digital se debe subir, como tarde, dos días antes de la clase presencial, para que el docente pueda condensar el contenido en varios documentos, de forma que todo el alumnado pueda verlo (sobre todo aquellas personas que no tienen acceso a la plataforma). A partir de la exposición, se pueden analizar similitudes entre los contenidos y los roles presentes en la sociedad actual a través de un diálogo guiado:

⁴⁶ Publicidad sexista (2017): *Rosa y Azul – Cómo fuimos educados de forma sexista* [Archivo de Vídeo]: https://www.youtube.com/watch?v=N5x_3zJPWXM&t=9s&ab_channel=Ter [12/06/2022]

- ¿Qué similitudes encontraréis en el contenido?
- ¿Os ha resultado muy complicado encontrar material? ¿Por qué?
- ¿Podemos encontrar parecido en el contenido expuesto en las redes sociales o las aplicaciones de citas? Por ejemplo, en algunas de las más usadas (incluso por menores), como son *Tinder*, *Instagram*, *Grindr* o *TikTok*.
- ¿Y en los videojuegos? (*GTA*, *Súper Mario*... Se añade en este punto la crítica social que ha recibido el realismo de *Horizon Zero Dawn*, por parte de algunos usuarios, por integrar una protagonista lesbiana, que consideran inaccesible y poco atractiva, ya que, según señalan, está gorda, es fea y tiene vello facial.)
- ¿Reproducen los medios de comunicación de masas la realidad exterior? ¿Influyen en el desarrollo de nuestra personalidad?
- ¿Consideráis que se está avanzando en materia de igualdad?

Actv. 5. (5ª sesión): En esta actividad se propone un diálogo introductorio como una primera toma de contacto y cercanía que facilite una participación apropiada y la reducción de las emociones asociadas a la participación de rechazo y vergüenza.

- ¿qué creéis que se puede aprender viendo porno?
- ¿Qué sentimientos evoca?
- ¿Creéis que ocurre lo mismo en la vida real?

Después, se propone un análisis crítico del lenguaje propiamente pornográfico. La finalidad es mostrar la catalogación existente y el lugar que ocupan las personas, según su género y su sexo, en el porno *mainstream*. Además, a partir de este lenguaje, se puede presentar algún aspecto positivo de la pornografía, como es la diversidad. Para ello, se dialoga acerca de qué es y qué implican algunas de las categorías más buscadas de las páginas pornográficas de mayor acceso, por ejemplo:

- Categorías que atienden a características personales: *MILF* (*Mother I'd Like to Fuck*: «madre que me follaría», en referencia a mujeres maduras atractivas), *Ebony* (mujer negra), frente a *Black* (hombre negro), *BBW* (*Big Beautiful Woman*, también se usa *Chubby*, como «persona gorda»), *Bush* (se traduce como «arbusto», hace referencia al vello corporal abundante, principalmente en la zona genital), *Big Dick* («pene grande»), *Big Tits* («pechos grandes»), *Big Ass* («trasero grande») ...

A este apartado se le añade una categorización por procedencia: porno asiático, británico, alemán, español, árabe, francés... cuyo título suele estar feminizado.

- Categorías sobre prácticas sexuales: *Blowjob* («felación»), *Handjob* (masturbación con las manos), *Footjob* (masturbación con los pies), *DP* (*Double Penetration*), *Facesitting* (sexo oral a una persona con vagina, que se sienta sobre la boca

de la otra persona) ,Anal, *Massage*, *FemDom* (*Female Domination*, «Dominación Femenina), *BDSM* (Bondage, Dominación, Sumisión y Masoquismo), *Pegging* (penetración masculina por parte de una persona con vagina con arnés), *Creampie* (eyaculación dentro de la vagina o el ano, que después se expulsa, esta secreción tiene una textura similar a la crema), *Squirting* (eyaculación femenina o masculina, distinta de la conocida normalmente, en cualquiera de los sexos), *GangBang* (orgía en la que una persona pasiva mantiene relaciones con varias activas, comúnmente del sexo opuesto)...

- Categorías según identidades u orientaciones sexuales: Lesbian, Gay, Bisexual, Transexual (FTM, MTF), Transgender...

Actv. 6. (6ª sesión): Visionado y análisis del videoclip de TOOL: «Stinkfist»⁴⁷. Se entrega un documento con la letra de la canción en versión original y traducida. Antes de ver el video, se lee para poder entender qué está ocurriendo y poder seguirlo sin complicaciones mayores. Se emplea un video musical como posible herramienta atrayente a personas de su edad y como indicativo de la diversidad de vías artísticas existentes para transmitir ideas filosóficas. A partir de este video se analiza el hábito que normaliza una actividad y que conlleva el paso de la satisfacción de un deseo a la satisfacción de una necesidad. Permite analizar la parte deshumanizante y su relación con las emociones y la afectividad.

Breve interpretación: TOOL es un grupo de música de rock progresivo que destaca por su temática en torno al psicoanálisis, con una estructura musical lógico-matemática. Incide en la simbología subyacente en la realidad y presenta su influencia en el individuo y la sociedad. Esta canción, en concreto, permite indagar en la sobreestimulación que genera el consumo constante de tecnología a través de la estática y la falta de límites. Muestra una sexualidad tecnológica y electrónica, despojada de humanismo a través de unas figuras humanoides que indagan en lo electrónico para satisfacer algún deseo primitivo. Aparece un parásito, fruto de un desprendimiento de la persona (lo femenino, la conciencia, la falta). Se muestra la normalización y adaptación a ciertos contenidos, convirtiendo el deseo en una necesidad, en una posible adicción. Muestra el contacto con lo femenino a través de un cristal, siendo receptor, incapaz de la participación real. Concreta los problemas de comunicación y el aislamiento social y la separación del otro. Parte de sentimientos de incomodidad, de insatisfacción, de dolor y de depresión. Para llegar a este análisis se busca un diálogo comunal a partir de algunas preguntas:

⁴⁷ TOOL (2019): *TOOL – Stinkfist* [Archivo de Vídeo]: https://www.youtube.com/watch?v=6zpvIMp04D0&ab_channel=TOOLVEVO [11/06/2022]

- ¿Qué os inspira la canción?
- ¿Cómo muestra lo masculino y lo femenino?
- ¿Qué relación tiene el personaje con la tecnología? ¿Y con el otro? ¿Cómo se desarrolla el contacto afectivo en el video?
- Se puede ver el aislamiento social al que lleva la dependencia, ¿en qué comportamientos y emociones se ve reflejada? ¿Qué rituales le unen al hábito?
- El aparato tecnológico que se muestra, ¿parece natural o creado por alguien?
- Los personajes son humanoides despersonalizados, ¿qué les haría más humanos? ¿El consumo tecnológico les acerca o les aleja?
- En el video se expone el paso de la satisfacción de un deseo a la necesidad patológica de satisfacerlo, ¿dónde o cómo se refleja esta situación en la realidad?

Actv. 7. (7ª sesión): Reflexión en relación con la lectura del siguiente de texto:

Sabemos que el principio del placer corresponde a un funcionamiento primario del aparato anímico y que es inútil, y hasta peligroso en alto grado, para la autoafirmación del organismo frente a las dificultades del mundo exterior. Bajo el influjo del instinto de conservación del *yo* queda sustituido el principio del placer por el *principio de la realidad*, que, sin abandonar el propósito de una final consecución del placer, exige y logra el aplazamiento de la satisfacción y el renunciamiento a algunas de las posibilidades de alcanzarla, y nos fuerza a aceptar pacientemente el displacer durante el largo rodeo necesario para llegar al placer.

Freud, S. (1920): *Más allá del principio del placer* en Freud, S. (1993): *Los Textos Fundamentales del Psicoanálisis*. Altaya, Barcelona. Cap. 4, p 275

A partir de este texto se busca su correlación con la Act. 6. Se analizan posibles dudas y el docente explica la dimensión simbólica de los medios de comunicación y, en especial, de la pornografía. A través de esta explicación, unida a la actividad anterior, se pretenden aclarar los conceptos de: deseo, necesidad e inconsciente. A partir de los cuales se puede exponer cómo el video muestra, conforme con Freud, que los impulsos reprimidos pueden acumular deseos de forma patológica como resultado de una sobreestimulación y un consumo insano.

A partir del texto y el video se analizan los posibles riesgos asociados a una excesiva carga emocional que desemboca en emociones consideradas negativas como la vergüenza, la culpa, el estrés, la baja autoestima, etc. Entre sus resultados se pueden destacar la adicción a las nuevas tecnologías y la distorsión de la realidad y de la identidad, respecto a lo corpóreo o a lo mental (que pueden desembocar en trastornos mentales como el TOC puro, el TDC, el TCA, el TLP...).

Además, se usa este texto como puente hacia el psicoanálisis existencialista sartriano. El docente presenta la relación y la necesidad de desarrollar un pensamiento reflexivo que nos haga conscientes y, por lo tanto, responsables, de nuestros actos.

Actv 8. (8ªsesión): Visionado: «Consentimiento sexual explicado con te»⁴⁸. Es importante recalcar que la edad de consentimiento legal en España se sitúa en los 16 años, por tanto, es de vital importancia preparar al alumnado para un comportamiento deseable y respetuoso. El concepto clave para exponer en esta actividad es: consentimiento. Se analiza la iniciativa y el deseo según los roles de género. Además, se aclara que el consentimiento no solo deviene del deseo sexual, se concreta y diferencia que la atracción puede ser romántica, sexual, afectiva o emocional. Se hace un pequeño apunte sobre comunidad *aro-ace* (personas arománticas y asexuales), una de las menos visibles dentro del colectivo LGBT+. Se atienden también posibles mitos de casos de educación sexual maltratados como problemas que no siempre suponen un problema de salud: eyaculación precoz, anorgasmia o falta de deseo sexual.

El consentimiento se puede extrapolar a todos los ámbitos. A partir de la asimilación del concepto, el docente presenta la diversidad de las relaciones afectivas y los problemas de violencia y acoso que suponen su negación. Se exponen claves para detectarlo y recursos de asistencia.

En este apartado, no hay preguntas concretas, se abre un espacio de seguridad para que el alumnado pueda exponer sus propias cuestiones en torno a cualquier duda referente a los asuntos de la unidad tratada. Se tratan las dudas que no se han atendido en sesiones anteriores.

6.8. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación se concretan en el RD 217/2022 a partir de las competencias específicas para la Educación en Valores Cívicos y Éticos, para esta Unidad didáctica corresponde la siguiente selección (con la numeración propia del BOE):

Competencia específica 1:

1.2. Identificar, gestionar y comunicar ideas, emociones, afectos y deseos con comprensión y empatía hacia las demás personas, demostrando autoestima y compartiendo un concepto adecuado de lo que deben ser las relaciones con otras personas, incluyendo el ámbito afectivo-sexual.

⁴⁸ Asierka Fandub (2015): *Consentimiento Sexual Explicado con Te* [Archivo de Vídeo]: <https://www.youtube.com/watch?v=E4WTnJCMrH8> [12/06/2022]

1.3. Desarrollar y demostrar autonomía moral a través de la práctica de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos, y el diálogo respetuoso con los demás en torno a distintos valores y modos de vida, así como a problemas relacionados con el ejercicio de los derechos individuales, el uso responsable y seguro de las redes, las conductas adictivas y el acoso escolar.

Competencia específica 2:

2.4. Tomar conciencia de la lucha por una efectiva igualdad de género, y del problema de la violencia y explotación sobre las mujeres, a través del análisis de las diversas olas y corrientes del feminismo y de las medidas de prevención de la desigualdad, la violencia y la discriminación por razón de género y orientación sexual, mostrando igualmente conocimiento de los derechos LGTBIQ+ y reconociendo la necesidad de respetarlos.

Competencia específica 3:

3.3. Promover estilos de vida éticamente comprometidos con el logro de un desarrollo sostenible, contribuyendo por sí mismo y en su entorno a la prevención de los residuos, la gestión sostenible de los recursos, la movilidad segura, sostenible y saludable, el comercio justo, el consumo responsable, el cuidado del patrimonio natural, el respeto por la diversidad etnocultural, y el cuidado y protección de los animales

Competencia específica 4:

4.1. Desarrollar una actitud de gestión equilibrada de las emociones, de estima y cuidado de sí mismo y de los otros, identificando, analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y sentimientos, y reconociendo y valorando los de los demás en distintos contextos y en torno a actividades creativas y de reflexión individual o dialogada sobre cuestiones éticas y cívicas.

6.9. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

1. Asistencia y participación: se valora el interés mostrado, la participación, la atención en clase y el cuidado del entorno material y social.

2. Trabajo: se valora el desarrollo reflexivo de la puesta en común del análisis grupal, la selección de material, la calidad de los contenidos, la propuesta general y las aportaciones individuales. Así mismo, se valora el uso correcto del vocabulario propio de la unidad.

TRABAJO DE EVALUACIÓN:

Se propone la realización de un trabajo donde el alumnado recoja lo aprendido en esta unidad. Consta de dos partes, una grupal y otra individual. La grupal puede ser de dos o tres personas, formadas, preferiblemente, por personas de distintos géneros.

1ª parte: En la parte grupal, tienen que hacer una propuesta que consideren apropiada para fomentar el pensamiento reflexivo de su entorno en materia de salud sexual y mental. Debe tener una extensión de alrededor de 700 palabras. Debe apoyarse como mínimo en un contenido accesible por un medio de comunicación o información (series, películas, cortometrajes, videoclips, redes sociales, plataformas de *streaming*, videojuegos, revistas, periódicos...) que esté recomendado para la edad de su etapa formativa. Si hay alguna duda ante esto último, mejor contactar con el personal docente.

2ª parte: Al final del mismo trabajo debe aparecer una referencia a la actividad 4 que ha entregado. Debe relacionarlo de forma individual con el trabajo en grupo en unas 150 palabras. Además, debe incluir una breve síntesis acerca de qué le ha aportado la unidad a nivel personal en, aproximadamente, 200 palabras.

ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN	ASISTENCIA: 10%
	PARTICIPACIÓN: 30%
TRABAJO DE EVALUACIÓN	PARTE GRUPAL: 35%
	PARTE INDIVIDUAL: 25%
TRABAJO DE RECUPERACIÓN	TOTAL: 60%

Es necesario una nota mínima de 5 en el trabajo de evaluación para aprobar esta parte de la asignatura. La recuperación consiste en el mismo trabajo, pero de forma individual con tres cuartos de la extensión propuesta en la parte grupal y la misma en la individual. La nota de asistencia y participación se mantiene para la recuperación.

7. CONCLUSIONES

La concepción de la sexualidad sigue anclada, en algunos casos, en el determinismo biológico. La confusión existente entre el género y el sexo me ha dificultado la búsqueda de material de trabajo adecuado. Si suponemos que la discriminación existente parte de una diferenciación biológica innata, la EAS solo puede informar. Se niega así cualquier cambio posible a través de la educación. En cambio, si se parte de la jerarquización en base a la construcción social de unos estereotipos culturales de género, se puede pensar en una educación emancipadora que fortalezca el pensamiento crítico y favorezca un cambio a nivel personal y social. Hablar de la construcción del género implica tratar una dimensión de la realidad subjetiva susceptible de cambio. De este modo, la EAS se propone como un cambio social posible con connotaciones positivas de igualdad, respeto y libertad.

Además, si se atiende la sexualidad desde el acompañamiento con una actitud positiva y respetuosa se favorece la adquisición de actitudes, conocimiento y habilidades consecuentes y preventivas. No desde el miedo, el asco, o sentimientos considerados negativos, sino desde el placer, la libertad sexual y la responsabilidad ética. Es preciso, al respecto, el reconocimiento y la integración social del colectivo LGTB+. Los estereotipos de género y sus estándares normativos pueden desembocar en actitudes violentas y discriminatorias hacia los sujetos que forman parte del mismo.

La EAS puede no estar cubierta por la familia y el entorno social. Ante la posible carencia de información y formación en materia de sexualidad, es necesario integrar la EAS, como mínimo, en el currículo educativo. Apoyo su integración desde los primeros años, siempre adaptada al nivel educativo de cada etapa de desarrollo concreta. Su integración no debe estar orientada exclusivamente con dirección a la adquisición de conceptos y conocimientos, sino que también, y en mayor medida, debe estar enfocada a desarrollar actitudes y aptitudes que potencien la reflexión crítica, de forma que ayude en la toma de decisiones reflexivas y fortalezca las relaciones interpersonales con perspectiva de género. Su enfoque integral precisa de la consideración del desarrollo pleno del sujeto, el bienestar, la salud pública y privada y la justicia social. Siempre basado en la evidencia científica y desde un marco de derechos humanos.

El objetivo es favorecer el desarrollo de la identidad sexual desde el afecto a partir de una concepción de la sexualidad integral y positiva. El desarrollo sexual forma parte del desarrollo social e identitario de las personas. Por lo tanto, es imprescindible otorgarle cierto grado de atención para contribuir al desarrollo personal, la autonomía, el autoconocimiento y la autoestima de cada persona. El crecimiento personal requiere una retroalimentación con el otro. De forma que este crecimiento coopera y es asistido por el entorno social. Es importante, en este sentido, favorecer la generación de relaciones interpersonales críticas con la distinción de género y la diversidad sexual. La

conformación identitaria debe atender la importancia de las competencias y habilidades enfocadas a prácticas sociales para asegurar un crecimiento positivo y pleno.

La EAS también debe incluir criterios para la búsqueda de información en línea y nociones sobre el uso responsable de los medios comunicación. Estos, como agentes socializadores, tienen una gran influencia en las personas jóvenes. Forman parte de su contexto, por ello, la integración de contenidos en torno a sus conocimientos previos es beneficioso para la asimilación y facilita el aprendizaje significativo mediante la comparación y ampliación de una base previa. Resulta productivo, en consecuencia, que la EAS refleje la cultura y realidad de las personas a las que se dirige a través de cuestiones que les resulten cercanas o que, incluso, manejen en alguna medida. De modo que los nuevos conocimientos y aprendizajes se integran sobre una base ya adquirida. Se suman a unas nociones interiorizadas, lo cual genera interés y permite un cierto seguimiento y una sensación de control de la materia.

Como hemos visto, Internet es, por excelencia, el medio de comunicación e información masivo preferente para las generaciones que han nacido en un entorno tecnológico. Su alcance, su acceso libre y gratuito y su privacidad lo ha convertido en un consultorio acerca de cuestiones sobre sexualidad y con él, los contenidos pornográficos que contiene. El notable progreso de las nuevas tecnologías acerca nuevos modos de presentar contenido pornográfico y deja obsoletos los modelos anteriores al ser más accesible, ilimitado y anónimo.

Los medios de comunicación y, con mayor atención, el porno hegemónico, *mainstream* o convencional, es decir, el que más repercusión tiene, consiguen una pedagogía de una sexualidad concreta: heterosexual, binaria, con penetración acompañada de la eyaculación y el deseo masculino, corporalidades concretas y violencia simbólica. Es necesario poner en contexto el mensaje simbólico que ofrecen este tipo de contenidos para acercar al alumnado a la realidad y la necesidad de cooperación desde un punto de vista de igualdad, libertad y respeto. La influencia de la pornografía alcanza a la mayor parte de la población joven, es preciso atender a este hecho para ser conscientes de la pornificación social extendida y las consecuencias aparentemente ocultas que supone.

Entre las consecuencias negativas se puede atender, como ya he dicho, a una redefinición de la sexualidad en términos heteronormativos. Pero es que los medios de comunicación de masas y, en concreto, la pornografía, también representan los modelos sociales basados en una estructura simbólica de dominación justificada a través de los estereotipos o roles de género. La violencia sexual, la discriminación y los delitos de odio son hechos presentes en nuestra sociedad que se revelan a diario. Por consiguiente, es necesario abordar la EAS de una forma íntegra que permita un pensamiento consciente y reflexivo y enfrente tales situaciones con actitudes críticas y responsables.

Se trata, por consiguiente, de satisfacer una necesidad de urgencia social. Además, la EAS puede complacer la curiosidad que los individuos pueden intentar resolver por otros medios (los que tienen). Pero estos, en lugar de resolverla, pueden generar más confusión e influenciar de una forma negativa que implica legitimar y naturalizar pensamientos y conductas distorsionadas asimiladas inconscientemente con base en los estereotipos heteronormativos y de género.

La EAS urge de intervenciones que compensen los efectos negativos de forma que se incluya la pornografía hegemónica y el impacto de los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías. La integración de la educación en valores para la pornografía en la EAS puede enriquecer significativamente los resultados. Se confía en que beneficie el desarrollo de una mentalidad más inclusiva y desestigmatizadora y asista el autoconocimiento del cuerpo, del placer y el deseo. De igual manera, requiere una consideración de la narrativa para discernir qué es ficción y qué parte de la realidad representa. Además, es preciso considerar si esta representación es una realidad histórica que queremos perpetuar o, más bien, modificar. Tales intervenciones deben procurar información, aptitudes y conocimientos de forma que los individuos puedan tomar decisiones conscientes y libres sobre su sexualidad. Promueve, de esta forma, la libre existencia de los seres humanos más allá de su diferenciación sexual.

Es necesaria la perspectiva filosófica (en la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos), además de la biológica (en Biología y Geología), para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y el autoconocimiento, para fomentar la autonomía de sujetos más libres, para comprender la necesidad de responsabilidad de las acciones y para respetar a los otros y sus decisiones. Todo ello enfocado a disminuir o erradicar actitudes de discriminación y violencia, así como a evitar problemas de salud o consecuencias no deseadas por falta de protección. Para que esto sea posible, es necesaria una explicación que integre los distintos matices y factores, y no se quede, simplemente, en cómo colocar un condón para prevenir una ITS en una relación heterosexual porque, sinceramente, puede resultar hasta ofensivo para las personas que son excluidas de tal proceso. Es necesario prescindir de explicaciones simplistas y atender a la diversidad para permitir la inclusión igualitaria en asuntos de salud sexual.

En base a los estudios que relacionan el terreno afectivo con el sexual, considero que no se puede hablar de educación sexual sin atender a las emociones y a los sentimientos. Estos son una de las fuentes de motivación para la acción. Por ello, es preciso integrar la educación emocional para favorecer el desarrollo psicosocial de las personas y su interacción con el otro a través del respeto y la empatía. Es importante, en el tema que nos ocupa, para la salud sexual y la conformación y expresión de la identidad de forma libre, integrar la salud mental y física.

La socialización mediante estereotipos de género puede derivar, en relación con el otro, en situaciones de odio como son la discriminación, la violencia o el abuso sexual. En lo referente a lo personal, puede conllevar problemas de salud graves como son los

trastornos mentales (trastornos de la conducta alimentaria, depresiones, ansiedad, intentos de suicidio... en resumen, distorsiones perceptivas referentes a la identidad o, incluso, a la realidad). Además, entre los motivos por los que una persona puede consumir pornografía se encuentra la intención de contrarrestar o evitar sentimientos que considera negativos. Hechos ante los que es necesario actuar.

Por concluir, son necesarios programas educativos que muestren interés por los estereotipos y roles de género para favorecer la reestructuración cognitiva y favorecer el desarrollo emocional ante los estereotipos tradicionales. Se indaga en una educación integral que satisfaga y responda a los problemas psicológicos, sociales y personales del alumnado, fruto de la carencia de formación e información. Es, por ende, una cuestión de salud sexual que debe integrar, necesariamente, la salud mental.

8. REFERENCIAS

8.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aretino, P. (2007): *Sonetos Lujuriosos*. Visor Libros, Madrid. Disponible en: <https://asgoped.files.wordpress.com/2018/05/aretino-pietro-sonetos-lujuriosos-pdf.pdf> [02/05/2022]
- Beauvoir, S. (1998): *El Segundo Sexo*. Cátedra, Madrid. Vol II
- Ballester Brage, L., Orte Socias, C. & Jóvenes e Inclusión (2019): *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Octaedro, Barcelona
- Ballester Brage, L., Roscón Varela, C. & Facal Fondo, T. (2020): *Pornografía y educación afectivosexual*. Octaedro, Barcelona
- Bourdieu, P. (1999): *La Dominación Masculina*. Anagrama, Barcelona
- Butler, J. (2007): *El Género en Disputa. El Feminismo y la Subversión de la Identidad*. Paidós, Barcelona
- Castells, M. (2003): «Internet, libertad y sociedad: una perspectiva analítica». *Polis. Revista Latinoamericana*, n. 4. Disponible en: <https://journals.openedition.org/polis/7145> [07/04/2022]
- (2006): *La Sociedad Red*. Alianza, Madrid
 - (2009): *Comunicación y poder*. Alianza, Madrid
- Cobo, R. (2020): *Pornografía. El Placer del Poder*. Penguin Random House, Barcelona
- Corominas, J. (1987): *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Gredos, Madrid
- Davis, P., D. Ph., Noble, S., & White, R. J. (2010): «The History of Modern Pornography». Disponible en: <https://web.archive.org/web/20110208103004/http://www.pornographyhistory.com/> [02/05/2022]
- De Lauretis, T. (1992): *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*. Ediciones Cátedra, Madrid
- Freud, S. (1905): *Tres Ensayos para una Teoría Sexual*, en Freud, S. (1993): *Los Textos Fundamentales del Psicoanálisis*. Altaya, Barcelona. Cap. 5, pp. 343-468
- (1920): *Más Allá del Principio del Placer*, en Freud, S. (1993): *Los Textos Fundamentales del Psicoanálisis*. Altaya, Barcelona. Cap. 4, pp. 272-333
 - (1933): *La Feminidad*, en Freud, S. (1993): *Los Textos Fundamentales del Psicoanálisis*. Altaya, Barcelona. Cap. 5, pp. 515-540

- Lamas, M. (1996): «La antropología feminista y la categoría “género”», en Lamas, M (2013): *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ed. Miguel Ángel Porrúa, México. Cap. 3, pp. 97-125
- Marzano, M. (2006): *La Pornografía o el Agotamiento del Deseo*. Manantial, Buenos Aires
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1975): *Education and Treatment in Human Sexuality: The Training of Health Professionals*. World Health Organization (WHO), Ginebra. Disponible en: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/38247/WHO_TRS_572_eng.pdf?sequ [27/05/2022]
- (2018): *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. Organización Mundial de la Salud, Ginebra. Disponible en: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf> [27/05/2022]
- Parrón, N, Gelabert, N. & Sedano, S. (2020): «Programas de educación afectivosexual en España: una revisión sistemática». En Ballester *et al.* (2020): *Pornografía y educación afectivosexual*. Octaedro, Barcelona. Cap. 4, pp. 137-168
- Paul, P. (2005): *Pornified: How Pornography is Transforming our Lives, our Relationships, and our Families*. Time Books, New York
- Platón: *República*. Libros IV y VII
- Puleo, A.H. (2013): «El concepto de género como hermenéutica de la sospecha: de la biología a la filosofía moral y política». *Arbor*, 189(763). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.763n5007> [26/05/2022]
- Rousseau, J.J. (1997): *El Emilio, o de la Educación*. Alianza, Madrid
- Rueda Laffond, J.C., Galán Fajardo, E. & Rubio Moraga, Á. (2014): *Historia de los Medios de Comunicación*. Alianza, Madrid
- Sambade Baquerín, I. (2010): «La pragmática masculina del control: del gobierno de sí mismo hacia la violencia contra las mujeres». *Nomadías*, n. 11. Disponible en: <https://doi.org/10.5354/n.v0i11.15154> [16/06/2022]
- (2020): *Masculinidades, violencia e igualdad. El (auto)control de los hombres como estrategia de poder social*. Ed. Universidad de Valladolid, Valladolid
- Sanjuán, C. (2020): «Informe. (Des)Información Sexual: Pornografía y Adolescencia. Save the Children». Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-11/Informe_Desinformacion_sexual-Pornografia_y_adolescencia.pdf [08/05/2022]
- Sarramona, J. (1991): *Fundamentos de Educación*. CEAC, Barcelona

- Sartre, J.P. (1993): *El Ser y la Nada: Ensayo de Ontología Fenomenológica*. Altaya, Barcelona
- Velasco Monroy, L. (2002): «Desarrollo biopsicosocial del adolescente: tareas, metas y logros» en Monroy, A. (2002): *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud. Guía práctica para padres y educadores*. Editorial Pax, México. Cap. 3, pp. 11-25
- Villanueva Blasco, V. & Grau-Alberola, E. (2019): «Diferencias por sexo y edad en la interiorización de los estereotipos de género en la adolescencia temprana y media». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 17, n. 47. Disponible en: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2184> [10/05/2022]
- Walter, N. (2010): *Muñecas vivientes. El retorno del sexismo*. Turner Noema, Madrid
- World Association of Sexual Health (WAS) (2014): *Declaration of Sexual Rights*. World Association of Sexual Health (WAS). Disponible en: <https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/Declaration-of-Sexual-Rights-2014-plain-text.pdf> [08/04/2022]
- Zamora Guanes, J. R. (2015): «Pornografía Digital». *Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción*, Paraguay. Disponible en: <https://docplayer.es/146357553-Pornografia-digital-jorge-rafael-zamora-guanes.html> [10/04/2022]
- Zattoni, F., Gül, M., Soligo, M. et al. (2021): «The impact of COVID-19 pandemic on pornography habits: a global analysis of Google Trends». *International Journal of Impotence Research*, n. 33, pp. 824-831. Disponible en: <https://doi.org/10.1038/s41443-020-00380-w> [01/06/2022]

8.2. DOCUMENTOS LEGALES

- Proposición de Ley Orgánica: «por la que se modifica la Ley orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, para prohibir el proxenetismo en todas sus formas». *BOCG*, Congreso de los Diputados, n. 250-1
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo: «por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria». *BOE* n. 76, pp. 41571-41789
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre: «de Ordenación General del Sistema Educativo» (LOGSE). *BOE*, n. 238, pp. 28927-28942
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre: «de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género». *BOE*, n. 313
- Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo: «por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal». *BOE*, n. 77, pp. 27061-27176
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo: «de Educación» (LOE). *BOE*, n. 106

Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo: «de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo». *BOE*, n. 55

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre: «por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación» (LOMLOE). *BOE*, n. 340, pp. 122868-122953

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre: «para la Mejora de la Calidad Educativa» (LOMCE). *BOE*, n. 295

8.3. ENLACES DE INTERÉS⁴⁹

DataReportal: <https://datareportal.com/>

Instituto de las Mujeres: <https://www.inmujeres.gob.es/>

Instituto Nacional de Estadística (INE): <https://www.ine.es/index.htm>

Junta de Castilla y León: <https://www.jcyl.es/>

Ministerio de Educación y Formación Profesional: www.educacionyfp.gob.es/

Organización Mundial de la Salud (OMS/WHO): <https://www.who.int/es>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): <https://www.undp.org/es>

Real Academia Española (RAE): <https://dle.rae.es/>

Save the Children: <https://www.savethechildren.es/>

Sociedad Española de Contracepción (SEC): <http://sec.es/>

The History of Modern Pornography: <http://www.pornographyhistory.com/>

YouTube: <https://www.youtube.com/>

World Association for Sexual Health (WAS): <https://worldsexualhealth.net/>

⁴⁹ He decidido omitir en este apartado todo enlace original de los recursos en línea que he empleado en el trabajo que pueda mostrar contenido sexual explícito.