

*Consejería de Educación y Ciencia
Instituto Andaluz de la Mujer*



I. Sexualidad, Educación Sexual y Género

Programa de
Educación
Afectivo-Sexual

Educación
Secundaria



JUNTA DE ANDALUCIA

“Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria”

I. Sexualidad, educación sexual y género.

Autor: Fernando Barragán Medero

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer

© El autor

© De esta edición: Consejería de Educación y Ciencia

Maquetación e Impresión: A. G. Novograf, S. A. (Sevilla)

Depósito Legal: SE-1588-99 (I)

*Cuando emprendas tu viaje a Itaca
Pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias
Cavafis, 1911*

Konrad se sentó en una caja de botes de alimentos infantiles. Estaba muy pálido.
¡Caramba! –dijo–. Esto ha resultado terriblemente penoso.
Pobrecito... tesoro mío –dijo el señor Egon, acariciándole la mejilla izquierda.
¡Estuviste espléndido!, –vitreó Kitti, saltando desde la escalera de caracol y dándole un beso en la boca.
¿Tengo que seguir siendo así siempre? –preguntó Konrad.
¡Dios nos libre! -exclamó el señor Egon.
¿Tengo que volver a ser como antes? –volvió a preguntar Konrad.
¡Dios nos libre! –exclamó la señora Bartolotti.
Kitti le pasó el brazo por los hombros y dijo:
–Mira, Konrad, ya lo arreglaremos.
(Christine Nöstlinger, "Konrad o el niño que salió de una lata de conservas"
Madrid: Alfaguara)

Agradecimientos

A Clara Bredy Domínguez, Carmen Martel de la Coba, Zaida Rivero González y Concepción Borja Miranda por haber compartido el trabajo de investigación y experimentación del proyecto Itaca.

A los centros educativos, profesorado, alumnado, madres y padres que han hecho posible en las fases de experimentación y evaluación de nuestras propuestas que podamos disponer de estos materiales. Su compromiso y dedicación tanto en horario lectivo como fuera de él, permitió siempre que todas nuestras tareas llegaran a buen término.

A las compañeras y compañeros del Instituto de Sexología de Málaga por su insistencia continua en la necesidad de publicar este material y sus críticas que han servido para la mejora de esta presentación.

Las compañeras y compañeros del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Andalucía, al Colectivo de Educación Sexual del CEP de Córdoba (especialmente a Ana Navarro por su entusiasmo y sugerencias que nos ha comunicado continuamente brindándonos su excelente experiencia), al Centro de Orientación Sexual para Jóvenes de Málaga, al Centro Nacional de Educación Sexual de La Habana, la Asociación Venezolana para una Educación Sexual Alternativa así como la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, a la compañera Ada Verdejo de la Universidad de San Juan de Puerto Rico y al Ministerio de Educación de Colombia, por su continuo apoyo y por el enriquecimiento que para nosotros ha supuesto conocer sus puntos de vista sobre nuestra propuesta educativa y su funcionamiento en contextos sociales y culturales muy diversos.

A la Consejería de Sanidad, Trabajo y Servicios Sociales (En especial a José María Garrido) y la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias por las subvenciones concedidas para la experimentación de estas propuestas educativas entre 1985 y 1989.

Al Ministerio de Educación, que nos concedió el "Premio Nacional Emilia Pardo Bazán de Material Didáctico no Sexista" en 1989, por el estímulo que supuso para seguir trabajando.

Al Instituto Andaluz de la Mujer por su beca de investigación para Evaluar la Educación Sexual en Andalucía.

A la Comisión Europea, Dirección General XXIII: Educación, Formación y Juventud, por la financiación del Proyecto Arianne (Ampliar los horizontes masculinos y femeninos: un estudio de las masculinidades en la Adolescencia) que ha hecho posible que trabajemos en la búsqueda de nuevos modelos para comprender las relaciones entre los géneros.

A Maribel, mi compañera -una mujer única-, con la que he tenido la suerte de compartir amor, inquietudes intelectuales, gastronomía y placeres.

Al Instituto Mexicano de Sexología -en especial a Juan Luis Álvarez-Gayou por el calor humano y facilitar la infraestructura técnica para finalizar la revisión final de esta obra.

Nuestro profundo agradecimiento a la Consejería de Educación y Ciencia por su apoyo y confianza en esta propuesta educativa, así como a Germana Caballero y José Luis Torrecillas por su cariño y las sugerencias que han contribuido a la mejora del material.

Presentación

La Educación Afectiva y Sexual representa un aspecto de gran importancia en la formación integral de chicos y chicas porque, más allá del conocimiento puramente biológico, explica procesos trascendentales como la construcción de la identidad de género o las relaciones afectivas en el ámbito de nuestra cultura.

La Educación Sexual es hoy una demanda social, basada en el derecho de los niños, niñas y adolescentes a tener información sobre esta materia. Esta información debe ser rigurosa, objetiva y completa a nivel biológico, psíquico y social, entendiendo la sexualidad como comunicación humana y fuente de salud, placer y afectividad. En este sentido es imposible separar sexualidad y afectividad.

Si pretendemos construir una sociedad en la que hombres y mujeres podamos convivir en igualdad y sin discriminaciones, es imprescindible proporcionar al alumnado una educación afectiva y sexual de calidad, pues la ausencia de ésta no sólo influirá en posibles disfunciones sexuales sino que también impedirá transformar las bases sociales para favorecer la construcción una sociedad más democrática. No podemos olvidar que si bien la sexualidad humana está íntimamente ligada a lo privado también está regulada social y culturalmente.

La Educación Afectiva y Sexual se incluye por ello en el currículo, de forma transversal, y así se recoge en los diferentes Decretos de Enseñanza para Andalucía y en las órdenes por las que se dan orientaciones para la secuenciación de contenidos y la elaboración de Proyectos de Centro.

Así mismo el II Plan Andaluz para la Igualdad de las mujeres señala como uno de sus objetivos la inclusión de la Educación Afectivo y Sexual, desde una perspectiva no sexista en los Proyectos de Centro.

Por todo esto, desde la Consejería de Educación y Ciencia y el Instituto Andaluz de la Mujer, se ha considerado necesario avanzar en este campo poniendo en marcha un Programa experimental de Educación Afectivo-Sexual que tiene su continuidad este año con la publicación de estos materiales que presentamos y que esperamos que ayuden al profesorado y alumnado en su trabajo diario para lograr unas relaciones personales comunicativas, placenteras, igualitarias, responsables y libres.

Manuel Pezzi Cereto
El Consejero de Educación y Ciencia

Carmen Olmedo Checa
La Directora del Instituto Andaluz de la Mujer

Índice

I. SEXUALIDAD, EDUCACIÓN SEXUAL Y GÉNERO

Introducción	11
1. La sexualidad humana y el género como construcción social.....	15
2. ¿Qué entendemos por educación sexual?	17
3. Resumen.....	27
4. Bibliografía.....	29

II. UNA PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Características psicopedagógicas y sexualidad en la población adolescente.....	3
2. Principios metodológicos	11
3. Interdisciplinariedad y globalización	15
4. Objetivos generales de la educación sexual en educación secundaria.....	17
5. ¿Qué se puede enseñar y cómo?.....	21
6. Metodología	25
7. Evaluación.....	39
8. Funciones del profesorado.....	43
9. Bibliografía.....	45

III. ALGUNOS EJEMPLOS DE PUESTA EN PRÁCTICA

1. Sexualidad, género y cultura.....	3
2. Higiene Sexual. Enfermedades transmisibles sexualmente. SIDA y género	25
3. La agresión y sus consecuencias sociales.....	43

IV. LA ORGANIZACIÓN DE UN PROYECTO DE CENTRO

1. El Instituto de Educación Secundaria Portada Alta de Málaga.....	3
2. La organización del profesorado.....	5
3. La organización del alumno	7
4. Dificultades y alternativas.....	11
5. El trabajo con madres y padres	13
6. Un ejemplo práctico de Proyecto de Centro	17

V. BIBLIOGRAFÍA

VI. MATERIALES PARA EL PROFESORADO Y PARA EL ALUMNADO

1. Registro de intereses	3
2. Programaciones complementarias, fichas de trabajo y documentos.....	19
3. Instrumentos de evaluación.....	85
4. Material estructurado manipulativo	117

Introducción

Hace ahora unos años que la iniciativa organizada por la Junta de Andalucía a través de la Consejería de Educación y Ciencia y el Instituto Andaluz de la Mujer permitió generar una nueva línea en el diseño y difusión de materiales curriculares para la Educación Sexual dentro del Programa de Educación Afectiva y Sexual, en Andalucía.

Los comienzos han sido poco usuales. Por primera vez en el Estado Español una comunidad desarrolla un conjunto de estudios, investigaciones y diagnósticos de la realidad educativa y sobre la Educación Sexual haciendo posible conocer la realidad de los centros educativos, el comportamiento sexual de la población andaluza, a la que se iban a dirigir los programas y los recursos didácticos disponibles.

La evaluación de la educación sexual en los centros educativos no universitarios de Andalucía permitió conocer por medio de una investigación cualitativa cual era la realidad de los centros. El profesorado declaraba la necesidad de formación específica para impartir la educación sexual aunque de hecho lo estaba haciendo, se constató la coexistencia de diferentes formas de concebir e impartir la educación sexual y la necesidad de diseñar planes de formación y difusión de materiales curriculares.

Así, en este contexto, surge la presente iniciativa para la Educación Secundaria como un documento orientativo para el profesorado que ayude a facilitar su tarea educativa proponiendo un marco teórico y práctico experimentado y evaluado en diferentes contextos educativos incluyendo centros de la Comunidad Andaluza.

La educación sexual es una necesidad permanente para la población escolar ya que la

sexualidad humana constituye una capacidad constante en las personas.

Dos características básicas definen la presente propuesta educativa. En primer lugar, se inscribe en el constructivismo como marco metodológico y durante los últimos diez años nos ha permitido recorrer los pueblos y ciudades de Andalucía comprobando que podía ser una alternativa útil para el profesorado y el alumnado que no ha supuesto necesariamente ningún conflicto con las ideologías, valores o las distintas formas de comprender la educación sexual porque, en definitiva, no trata de imponer ninguna perspectiva sino que su objetivo básico es favorecer la reflexión entre los diferentes colectivos y la construcción autónoma y crítica del conocimiento.

En segundo lugar, la educación sexual no puede ser entendida, desde nuestra perspectiva, al margen de una concepción de género que respete la diversidad y cuestione la ideología patriarcal dominante que ha impregnado también los programas de educación sexual.

En este sentido, cualquier propuesta de Educación Sexual desde la perspectiva de género debe superar las relaciones de poder asimétricas, la división social del trabajo en los ámbitos privado y público como espacios excluyentes en función del género o la contraposición entre agresividad y afectividad como características jerarquizadas de las personas.

Por poner un ejemplo que afecta a nuestra vida cotidiana, la ciencia ha producido grandes avances tecnológicos en el presente siglo entre los que se cuentan la olla a presión y los computadores, que -por su rapidez- han revolucionado actividades fundamentales

para las personas como son la elaboración de los alimentos y el trabajo intelectual.

Sin embargo estos avances técnicos han sido tradicionalmente destinados a grupos de personas diferentes y ámbitos de la vida también diferentes. Así, mientras que la olla a presión ha permitido la elaboración rápida de los alimentos y su uso ha sido destinado casi exclusivamente a las mujeres y al ámbito doméstico; los computadores han sido adjudicados inicialmente a los hombres y al ámbito público.

Si bien es cierto que hoy en día casi cualquier persona, mujeres y hombres pueden manejar con relativa facilidad los ordenadores, los hombres no siempre han aprendido a utilizar adecuadamente la olla a presión.

Las páginas de esta obra han sido escritas con uno de esos computadores, pero muchas veces con los dedos impregnados de azafrán o pimentón dulce, con olor a orégano o a yerbabuena. A veces también al sonido, no

siempre agradable de la olla a presión, se ha sumando el sonido del computador.

La gastronomía y las actividades públicas no deben ser en absoluto excluyentes. La propia Emilia Pardo Bazán cuya labor intelectual como escritora ha sido reconocida, escribió también un magnífico libro de cocina antigua española.

La gastronomía y la sexualidad tienen en común el desarrollo de los sentidos y, por tanto, la sensualidad. En definitiva, la posibilidad de desarrollar todas las potencialidades que tenemos las personas.

Nuestra aportación a la educación sexual desde la perspectiva de género pretende ser una propuesta para que la gastronomía y el trabajo intelectual no constituyan tareas excluyentes, ni sean adjudicadas de forma arbitraria a un género u otro. La libertad humana consiste en disponer de múltiples alternativas entre las que poder elegir conscientemente.

Fernando Barragán Medero

Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar
Centro Superior de Educación, Universidad de La Laguna

1. ¿Cómo surge el presente documento?

La presente obra es el resultado de un extenso proceso de investigación acción que en el caso de la educación sexual se inicia en 1985 con un programa experimental que hasta 1989 se desarrolla y evalúa en centros educativos desde educación infantil a secundaria. En 1989 recibe el Premio Nacional Emilia Pardo Bazán de Material Didáctico no Sexista. Su expansión y adaptación a diferentes contextos sociales diferentes será la característica básica desde entonces hasta el momento presente, habiendo sido adoptado y recreado críticamente por diversos colectivos e instituciones tanto de nuestro país como internacionales.

La inclusión del tema la Agresión y sus Consecuencias Sociales ha sido posible gracias al desarrollo del Proyecto Ariane durante los dos últimos cursos académicos en ocho países de la Unión Europea.

La ejemplificación del Instituto de Educación Secundaria Portada Alta de Málaga recoge la experiencia educativa coordinada por el profesor Eduardo Rodríguez durante los últimos cinco años.

Frente a la concepción de los materiales curriculares diseñados por profesionales en la materia sin la necesaria experimentación en los centros educativos, nuestras propuestas educativas han sido ampliamente desarrolladas y evaluadas en centros educativos de Educación Secundaria incluyendo Bachillerato y Formación Profesional así como en el denominado Ciclo Formativo. La permanente negociación democrática tanto con el profesorado como con el alumnado pueden explicar la pervivencia durante todos estos años de un proyecto educativo como éste que no está exento de dificultades metodológicas pero que ha supuesto un reto importante para la Educación Sexual en nuestro país y más especialmente en Andalucía.

2. Algunas orientaciones para su utilización en la práctica

La presente obra debe considerarse como un material de apoyo que el profesorado puede adaptar a la realidad social y cultural en su contexto de trabajo.

El primer volumen ofrece un marco teórico de referencia en el que se definen los conceptos de Educación Sexual, Sexualidad y Género así como sus relaciones, incluyendo cuales son los procesos básicos de discriminación.

El segundo recoge las características básicas de la adolescencia tanto en lo referente a cómo se construye el conocimiento sexual como al desarrollo sexual en esta etapa de la vida humana. Incluye, asimismo, las bases metodológicas del constructivismo.

El tercer volumen ejemplifica algunos temas importantes en la educación sexual desde la perspectiva de género: Sexualidad, cultura y género; el S.I.D.A y el género y la agresión y sus consecuencias sociales.

Para concluir, el cuarto volumen, describe una forma diferente de concreción curricular de la Educación Sexual en un centro andaluz a partir de un conjunto de talleres diseñados de acuerdo a los intereses de la población adolescente de Andalucía.

Finalmente se incluyen materiales complementarios de apoyo tanto para el profesorado como para el alumnado así como instrumentos de evaluación y bibliografía comentada para su consulta.

Esperamos que siguiendo la filosofía del poema de Cavafis "Itaca" seamos capaces de recrearnos en la experiencia y de enriquecernos con ella.

La sexualidad humana y el género como construcción social

1

La sexualidad humana no supone exclusivamente la explicitación de los instintos biológicos, ni tampoco es el fruto del aprendizaje social pasivo, sino que es el resultado de la interacción cognitiva entre las personas y el medio ambiente. "La propia naturaleza, señalan Money y Ehrhardt (1982, 31), es la que proporciona los elementos básicos irreductibles de diferenciación sexual, que ninguna cultura puede erradicar, al menos a gran escala: las mujeres pueden menstruar, gestar y lactar, mientras que los hombres no".

La aceptación del principio de *interacción cognitiva* implica negar el predeterminismo biológico y, por tanto, la existencia de un único patrón de desarrollo sexual considerado *normal*, así como el aprendizaje por observación e imitación de los patrones de comportamiento definidos culturalmente como sexuales.

Las personas nacemos capacitadas para manifestar una gama ilimitada de comportamientos sexuales de los que la cultura selecciona aquellos que considera normales,

tratando de imponerlos a través de la educación, la moral, la religión y la legislación vigente.

La interacción como actividad cognitiva y afectiva estaría mediatizada por la dotación filogenética ya que, aunque nuestro medio social concreto favorezca o reprima determinados comportamientos, las personas manifiestan siempre una serie de pautas de comportamiento que podemos considerar universales. Un ejemplo claro de lo que decimos lo constituye la autoestimulación: esta conducta aparece espontáneamente en todos los individuos de la especie humana, en hombres y mujeres, al margen de que la cultura la considere deseable y la potencie, o la juzgue indeseable y la reprima. El elemento clave es la actividad cognitiva del individuo, es decir cómo considera cada persona su comportamiento, si lo clasifica como sexual o no, como necesario o como reprimible. Como consecuencia, cada persona establece conscientemente límites personales y en relación a las demás personas de acuerdo a sus creencias personales, preferencias y deseos que la educación

sexual debe respetar en un contexto de libertad.

Esta interacción cognitiva supone la construcción de un modelo explicativo de la sexualidad humana desde edades muy tempranas, que globalmente pone en relación el comportamiento, las actitudes y las concepciones o ideas explicativas así como los valores y las ideologías. Ello supone una construcción individual de la sexualidad en el marco de cada cultura concreta, diferenciado o próximo a las potencialidades biológicas y al modelo que la cultura propone. Se caracteriza, siempre, por la aparición de un doble código de comportamiento privado-público, el de las manifestaciones no aceptadas y el de las toleradas socialmente, lo que se denomina identidad de género y papel de género (Money, 1982).

En este marco constructivo, la educación sexual puede generar un acercamiento entre nuestras potencialidades filogenéticas y el medio o crear un abismo difícil de salvar, generando ciertos desequilibrios afectivos importantes. Asimismo, la educación sexual, puede favorecer un conocimiento pleno de la función sexual humana y por tanto un sistema explicativo amplio de la misma, así como la transformación social de los modelos sexuales que restringen y limitan nuestra sexualidad.

Desde la antropología feminista se ha criticado (Thuren, 1993) que las Ciencias Sociales hayan excluido el análisis de las relaciones entre los conceptos del sistema sexo género y la sexualidad humana.

MacKinnon (1982) sostiene que "... el género se halla conformado por la sexualidad, mientras que la sexualidad se encuen-

tra amplia, si no totalmente, determinada por el género. Pero es la sexualidad la que determina el género y no a la inversa" (Osborne, 1991, 139).

De esta forma, si consideramos que la sexualidad es un concepto que incluye las relaciones personales entre géneros, las formas de organización social normativas o la regulación social de la reproducción, entenderemos la importancia de analizar las implicaciones del concepto de género para la educación sexual.

El género incluye un conjunto de manifestaciones comportamentales, nociones, normas y valores señalando contrastes entre hombres y mujeres diferentes de unas culturas a otras.

La distinción entre sexo y género resulta imprescindible ya que el primer término designa los caracteres físicos, anatómicos y genitales de carácter biológico, mientras que el género alude a las características culturales definidas por cada sociedad como masculinas o femeninas.

De acuerdo con Thuren (1993), el sistema sexo género implica tres estructuras básicas que son **poder, trabajo y expresión de los sentimientos**.

El concepto de género debe incluir un análisis crítico de las relaciones de poder: legitimidad del mismo y formas de ejercerlo; la distribución social del trabajo y cómo nuestra sociedad jerarquiza las funciones según se trate del ámbito doméstico o el ámbito público; así como la expresión de sentimientos, deseos en función de que seamos categorizados en un género determinado.

¿Qué entendemos por educación sexual?

2

La educación sexual, en sentido amplio, constituye el intento de transmisión de las concepciones, normas y valores morales e ideología que cada cultura considera que deben servir para preservar el modelo social, cultural y económico.

La *transmisión de las concepciones* intentará, en su conjunto, explicar el modelo social, cultural y económico. Así, por ejemplo, se justifican la organización social, la institucionalización del matrimonio heterosexual, homosexual, la monogamia o la poligamia, la diferenciación de género, permitiendo la defensa de la cultura y el modelo económico de cada grupo humano.

Estas *concepciones* están relacionadas con las *normas* y los *valores*, así como con las *ideologías*. Por ejemplo, una de las normas de nuestra cultura es el matrimonio heterosexual, con su correspondencia legal, y uno de los valores morales fundamentales ha sido y es, en algunas sectores, la defensa de la virginidad femenina, lo cual constituye, a su vez, un medio de control social sobre la mujer. En cuanto a las

ideologías, como señala Castilla del Pino (1984, 61-63), un ejemplo claro lo constituye el aprendizaje de la represión, que "conlleva la sumisión del sujeto que la asume, sumisión que trasciende del estricto ámbito de la sexualidad", significando "el logro de la obediencia suprema a la norma establecida".

La presencia de las ideologías en el currículum ha sido puesta de manifiesto por Eisner (1992, 302) quien afirma que "Las ideologías son sistemas de creencias que proporcionan las premisas de valor desde las cuales se adoptan decisiones sobre diferentes aspectos de la práctica educativa". Su potencial explicativo en relación al género es innegable si consideramos la reflexión que nos ofrece Torres (1991, 17): "Si por ideología se entiende el conjunto de ideas y de representaciones que se imponen a las personas como verdades absolutas, produciendo un autoengaño, una ocultación en su pensamiento y formas de actuar, es claro que esta concepción negativa de las ideologías, si no está muerta ya, debería estarlo".

En este sentido las ideologías sobre educación sexual y género pueden estar cumpliendo la función de limitar el desarrollo de las personas al imponer una perspectiva concreta de interpretación del mundo social.

"La función de la **ideología** en la sociedad humana –señala Torres (1991, 17)– se concentra principalmente en la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones".

Las *ideologías* –siguiendo a Göran Therborn– someten y cualifican a los sujetos diciéndoles, haciéndoles reconocer y relacionándolos con:

1. **Lo que existe**, y su corolario, lo que no existe; es decir, contribuyen a hacernos conscientes de la idea de quiénes somos, qué es el mundo y cómo son la naturaleza, la sociedad, los hombres y las mujeres.
2. **Lo que es bueno**, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, así como todos sus contrarios. Esto ayuda, por consiguiente, a la normalización de nuestros deseos y aspiraciones.
3. **Lo que es posible e imposible**. Conociendo ambas dimensiones definimos las posibilidades y sentido del cambio, así como sus consecuencias. Nuestras esperanzas, ambiciones y temores quedan así contenidos dentro de los límites de las posibilidades concebibles (Therborn, 1987, 15-16) (citado en Torres, 1991, 17).

En consecuencia, una primera función de la educación sexual concebida de forma crítica y emancipadora es el análisis crítico y la toma de conciencia de las implicaciones de las concepciones, normas, valores e ideologías que conforman nuestra explicación del mundo social y de la sexualidad humana.

Si aceptamos los presupuestos anteriores, se nos plantea el problema de definir más explícitamente qué entendemos por educación sexual y cual es el objeto de conocimiento de la misma.

Es evidente, incluso deseable, que las personas que participan de los logros o descubrimientos de nuestra cultura se apropien de estos objetos. Así sería el caso del sistema de numeración posicional, las cifras indo-árabes, o un sistema de representación gráfica como es la escritura fonética; grandes invenciones de la humanidad que han sustituido a sistemas de comunicación menos evolucionados. Pero estamos dispuestos a realizar la misma afirmación si consideramos, igualmente el modelo sexual como una construcción realizada por la humanidad a lo largo de siglos. Y en cualquier caso, debemos preguntarnos, ¿existe un solo modelo o varios?, ¿con qué criterio aceptamos uno y desechamos otro, suponiendo cierta la respuesta a nuestro primer interrogante?.

En la cultura occidental coexisten diversos modelos explicativos de la sexualidad: modelo tradicional; burgués-liberal y capitalista-permisivo, construidos históricamente, que en alguna medida constituyen referentes para las personas, por lo que la educación sexual, no puede concebirse con la idea de que los sujetos asuman uno de estos modelos o lo mejor de cada una de ellos, sino que debemos ser muy conscientes del peligro ideológico que conlleva el intento de imposición de cualquiera de estas tres perspectivas.

La educación sexual la entendemos como el proceso de construcción de un modelo de representación y explicación de la sexualidad humana acorde con nuestras potencialidades con el único límite de respetar la libertad de los demás, y en este sentido es necesario analizar críticamente los fundamentos de los modelos que se nos proponen, contrastar diversos modelos, conocer otras culturas y la propia historia del conocimiento sexual. Esto, no supone en absoluto

presentar una perspectiva aséptica, puesto que no es posible. Cada modelo asume unos valores morales, normas e ideologías determinados. Por ejemplo, desde la perspectiva del modelo tradicional, la virginidad femenina constituye un valor imprescindible en la mujer.

En conclusión, la educación sexual la entendemos como un proceso lento, gradual y complejo que haga posible la construcción de las diferentes nociones sexuales, que ayude a comprender los procesos, históricos y culturales, por los que se han generado los conocimientos actuales y la organización social y sexual vigentes y que nos permita tomar conciencia de aquellos aspectos que deseamos asumir y los que deseamos cambiar.

2.1. La educación sexual como un proceso lento, gradual y complejo

La adquisición de las diferentes nociones sexuales requiere una actividad cognitiva individual, insustituible, que no es posible por simple transmisión verbal. Así ocurre con la construcción de la identidad juvenil de género en el estadio de las operaciones formales, entre los 12 y los 16 años aproximadamente, y que incluye nociones como las diferencias de género, la preferencia sexual, las diferencias anatómicas y genitales, los cambios psicológicos, afectivos e intelectuales.

2.2. La educación sexual debe favorecer la construcción de las nociones sexuales desde una perspectiva crítica de género

Los diversos intentos de introducir la Educación Sexual en el diseño curricular, han incidido, de manera preferente, en la estructuración de los contenidos desde la perspectiva de las disciplinas que se han considerado implicadas en la mal denominada "biología de la sexualidad", intentando presentar una visión "objetiva y científica" de la sexualidad. Frente a esta tendencia, otra bien extendida, ha consistido en la imposición de ideologías en los contenidos

de manera desmesurada, de forma que han prevalecido las valoraciones morales, éticas, políticas, tanto desde posturas claramente conservadoras como desde posiciones más o menos radicales en oposición a las anteriores.

En ambos casos, los receptores pasivos, han sido el niño y la niña. No se ha tenido en cuenta cual es el proceso por el que las personas aprenden, es decir, cómo se construye el conocimiento social.

Nos parece, por tanto, imprescindible insistir en cómo construyen los niños y niñas los conceptos sexuales, como uno de los ejes centrales en torno al que deben girar los principios metodológicos.

El conocimiento no es el resultado de inculcar al niño y la niña los conceptos, transmitiéndoselos de forma pasiva. "Según Piaget, la inteligencia es el resultado de una interacción del individuo con el medio. Gracias a ello se produce, por parte del individuo una *asimilación de la realidad exterior* que comporta una interpretación de la misma. Las formas de interpretar esta realidad no son iguales en un niño de seis años, en uno de diez, o en un adulto. Cada uno de ellos tiene unos sistemas propios de interpretación de la realidad que Piaget denomina "*Estructuras de pensamiento*". (Moreno, 1983, 33). "Se realiza una asimilación de los datos perceptibles, pero esta asimilación es deformante por la incapacidad de establecer un determinado tipo de relaciones entre todos los datos que percibe" (Moreno, 1983, 33).

Así, por ejemplo, los niños y niñas del período intuitivo establecen relaciones causales entre el matrimonio y la reproducción, fruto de su propia observación: "*¿Y cómo se meten en la barriga? Mami se casa y ya están en la barriga. ¿Y sí quieren tener otro niño? Hacen lo mismo. ¿Qué es lo mismo? Casarse después*" (Vanesa, 5 años).

En el período de las operaciones concretas, algunos niños y niñas que reciben información sexual, concluyen respecto a la

menstruación que: *"La regla es un líquido, la sangre que sueltan por la vagina los días 29, 30, 31, por ahí: a finales de mes"*, constituyendo uno de los "errores" más comunes en este período.

Por último, otra "deformación" común en el período de las operaciones formales, referido a las relaciones sexuales durante el embarazo les lleva a explicar que: *"Con la misma persona las podría tener; pero ya tendría más complicado el embarazo. Ya sería darle más, más... más bien sería tener otro niño. Sería poner el hombre más espermatozoides y la mujer más óvulos, ¿no?. Si un niño ya está formado, sería formar otro, ¿no?"* (Sergio, 14 años).

"Pero a partir del momento en que gracias a la experiencia y a la madurez del individuo, surge una contradicción entre diferentes apreciaciones que *hace el mismo niño*, éste se ve obligado a modificar sus *esquemas interpretativos de la realidad* y accede a otro sistema más evolucionado de pensamiento" (Moreno, 1983, 34).

Así, hacia finales del período intuitivo, los niños y niñas llegan a establecer nuevas relaciones entre el matrimonio y la reproducción: *"¿Entonces, una mujer si no tiene marido no puede tener un niño?. No, no. ¿Por qué?. Porque no está casada, pero si está embarazada sí. Si está flaca y no está casada, no lo puede tener, pero si está embarazada sí. Si está gorda y no está casada, sí lo puede tener"* (Nayra, 6 años).

De igual manera, algunos niños y niñas llegan a explicar adecuadamente la menstruación o pueden llegar a anticipar conductas en relación con la sexualidad durante el embarazo: *"¿Cómo sabe la madre que va a tener un niño?. Porque va al médico. ¿Y no lo sabe de otra forma?. No sé. ¿Siempre que hacen el amor se queda embarazada?. Yo creo que cuando hace el amor va al médico a ver si está embarazada. ¿La regla qué tiene que ver con todo esto?. Porque el óvulo es la regla, cuando no está fecundado, ¿Y cuando la mujer está embarazada*

sigue teniendo la regla?. No. ¿Y ya no salen más óvulos?. No. ¿Una mujer hace el amor con el marido y se queda embarazada y si vuelve a hacer el amor qué ocurre?. No se puede quedar otra vez" (Mercedes, 11.2 años).

A través de estos procesos básicos de asimilación y acomodación a la realidad exterior se desarrollan las estructuras intelectuales y sexuales. La culminación de cada estadio del desarrollo se caracteriza por el equilibrio entre ambos procesos. Como señala Bresse (1978, 269), "Cuando una nueva información sensorial altera el conocimiento existente, incompleto o incorrecto, el equilibrio rompe su balance y comienza un nuevo proceso de *asimilación-acomodación*".

"El niño va construyendo su conocimiento social de la realidad a través de su continua actividad y experiencia... observando, preguntando, comunicándose, ensayando nuevas conductas, imitando el comportamiento de los otros, reflexionando y comprendiendo las diferentes posiciones que personas, grupos y naciones adoptan ante los mismos hechos, experimentando relaciones afectivas y amistades, aplicando sus reglas morales, participando en situaciones de conflicto, percibiendo y asimilando el efecto de su conducta sobre los otros, etc..." (Marchesi, 1984, 324-325).

Desde una perspectiva piagetiana se deduce una independencia del proceso de desarrollo y del de aprendizaje, sin embargo, los diferentes mecanismos de enseñanza-aprendizaje explícitos o implícitos en la educación sexual están influyendo continuamente de manera que afirmariamos, junto con Vigotsky (1973), que el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, aunque nunca se produzcan de modo "simétrico y paralelo".

Aunque la obra piagetiana dedicó poco espacio al conocimiento sexual, no hemos de olvidar el androcentrismo de la ciencia al que no pudo sustraerse. Por citar un solo

ejemplo, "Como señala Carol Gilligan, profesora de psicología de Harvard, Freud y otros destacados psicólogos, como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, basan sus teorías del desarrollo moral exclusivamente en el estudio de niños, no de niñas. Cuando se descubre que las niñas no se adaptan al modelo de los niños, se las tilda de imperfectas" (Miedzian, 1995).

En consecuencia, cada vez que hemos investigado las nociones sexuales de la población o sus ideologías hemos establecido claras diferencias entre las adolescentes y los adolescentes ya que no existe necesariamente un pensamiento homogéneo válido para toda la población (Barragán, 1988, 1998).

2.3. Comprender los procesos históricos y culturales, por los que se han generado los conocimientos actuales y la organización social y sexual vigentes

Los modelos de sexualidad y el concepto de género han sido construidos a través de siglos, de manera que han sufrido una evolución. Las diversas dimensiones que implican estos modelos no pueden ser presentadas como productos finales sin comprender los procesos dinámicos por los que han surgido. Esto implica, por ejemplo, que a nivel educativo no puede presentarse el matrimonio heterosexual, el amor en la pareja, o la distribución sexista de funciones sociales, como algo inherente a la propia naturaleza humana, ni como dimensiones permanentes e inalterables de la sociedad, ya que son el resultado de ajustar la organización social a la económica.

La *génesis del conocimiento científico* será, por lo tanto, de gran utilidad en la comprensión de la sexualidad humana y el género. Este conocimiento ha sido elaborado a partir de diversas aportaciones. La educación sexual no puede limitarse, por tanto, a presentar el resultado final de este conocimiento elaborado, sino que debe posibilitar una evolución en los propios niños y niñas a partir de sus propias concepciones o

ideologías sin pretender establecer un paralelismo entre la construcción de la ciencia y el conocimiento del alumnado (Barragán, 1989).

Con respecto a lo que se considera "científico", es necesario relativizar nuestras concepciones en el sentido de que lo científico es lo que en cada época histórica se considera la explicación más próxima a la realidad objetiva sin que, necesariamente, siempre se establezca un acuerdo general, condición para que el conocimiento, mediante una convención, se considere válido como sistema explicativo de la realidad.

Existe un ejemplo que clarificará rápidamente lo que planteamos. En 1667, Antoni Van Leeuwenhoek descubrió con la ayuda del microscopio la existencia de los espermatozoides de los machos, afirmando como consecuencia: "Puedo asumir con considerable certeza que la criatura humana no se origina a partir de un huevo, sino del animalículo contenido en el esperma masculino y es que, además recuerdo haber visto en el esperma dos clases de animalículos, de los cuales yo había considerado como masculinos los de un tipo y femeninos los demás" (Cuello y Vidal, 1986, 248). "Nicolás Hartsoeker, 1656-1725, siguió con este descubrimiento y publicó unos dibujos de los hombres preformados u homúnculos que pretendía ver en los espermatozoides con el microscopio" (citado en Mason, 1985, 133).

Por el contrario Wolff, partidario de la epigénesis, criticaba a los preformacionistas porque: "No explican el desarrollo de los cuerpos orgánicos, sino que niegan que se produzca". Atribuía el desarrollo embriológico a la operación de una fuerza vital sobre la materia orgánica homogénea (Mason, 1985, 137).

Resulta impreciso poder determinar qué era lo científico en esta época, puesto que no se llegó a establecer una "convención" sobre cuál de las explicaciones era válida. Algunos autores de la época llegaron a concluir que el problema era irresoluble. Por

tanto, ¿eran todas las explicaciones científicas, o no lo era ninguna?. Siglos más tarde, y para ello harían falta nuevos descubrimientos y nuevas controversias, se ha podido conocer y explicar de manera coherente el proceso de fecundación sexual humana lo que no excluye nuevas controversias científicas presentes y futuras. Es decir, lo que se define como científico, es también cambiante, como el propio conocimiento.

De igual forma, el concepto de género ha cambiado históricamente de forma sustantiva. Por ejemplo "En el siglo XVIII, un hombre digno de ese epíteto podía llorar en público y desmayarse; a finales del siglo XIX, ya no puede hacerlo, so pena de dejar en ello su dignidad masculina" (Badinter, 1993, 45).

2.4. El conocimiento sexual: pensamiento social

Definir la Educación Sexual requiere clarificar qué entendemos por conocimiento sexual, sus semejanzas y diferencias con otras áreas de conocimiento y las dimensiones que incorpora. Es decir, cuando hablamos de "nociones sexuales", es necesario explicitar si éstas son biológicas o si por el contrario lo biológico se estructura social y culturalmente y por tanto debemos hablar de "conocimiento social".

El conocimiento sexual implica el conocimiento de nosotras y nosotros mismos, el conocimiento de las demás personas (Identidad sexual, Imagen corporal, diferencias anatómico-genitales, ciclo de respuesta sexual, diferencias de género...), y las relaciones que se establecen entre ambos, en el marco de una organización social y sexual concreta (Afectividad, amor, matrimonio, preferencia sexual: heterosexualidad, ambisexualidad, homosexualidad, relaciones de poder...).

Una primera característica es, pues, que las *personas se presentan como sujetos y objeto del conocimiento*. Así, el conocimiento sexual se referirá al uso que se hace de

esta información para explicar el mundo social circundante.

De esta manera, *el conocimiento sexual implica la incorporación de una serie de dimensiones, presentes en mayor o menor grado en todos los contenidos, de carácter cultural, social, biológica, psicológica, afectiva y moral*.

Así, por ejemplo, al abordar un tema como la fecundación sexual, considerado netamente biológico, nos encontramos con que cada cultura establece un uso determinado de esta facultad, que se determina la institucionalización a través del matrimonio heterosexual de la misma, que las vivencias del amor y la afectividad se reducen al amor del esposo y la esposa, o que se condena moralmente el hecho de contravenir esa función, regulando jurídicamente, por ejemplo, el aborto, o dificultando el acceso a los métodos anticonceptivos. La utilización afectiva puede llegar a extremos insospechados, afirmando, en algunos casos, que un matrimonio sin hijos o hijas está incompleto y sus miembros se convierten en egoístas.

La fecundación, supone además la asignación de una función activa al padre y una pasiva a la madre en algunos estadios del desarrollo, funciones claramente sociales y no biológicas que desde la perspectiva de género suponen una forma de discriminación.

El conocimiento sexual, como conocimiento social tiene en común con el físico, como señalan Kamii y Devries (1983), que ambos *requieren información específica del mundo exterior*. Así, por ejemplo, sin esta información los niños y niñas no sabrían que eructar en la mesa es de mala educación; que las niñas deben adoptar como valor el cuidado de las demás personas y los niños la confianza en sí mismos; o que nuestra sexualidad no puede manifestarse públicamente; o que el beso en la boca sólo se lo dan personas de diferente sexo.

Sin embargo, lo que caracteriza el conocimiento social frente al físico, es su *carác-*

ter convencional y arbitrario. Así, si somos invitados a comer en una casa árabe y no eructamos varias veces, entenderán que no nos ha gustado la comida, les ofendaremos, y, en consecuencia, seremos considerados descorteses y mal educados. O si, por ejemplo, un Baulé o un Tailandés toma a otro de la mano públicamente, se entenderá como una manifestación de amistad y no cabría interpretarse de otra manera. Por tanto, podemos concluir que el conocimiento social se basa en el acuerdo entre las personas de cada comunidad social y cultural. De la misma forma, las diferencias de género son establecidas por cada comunidad social.

En cuanto a la arbitrariedad, existe como señalan Kamii y Devries (1983), en diferentes grados. Es absolutamente arbitrario que las niñas deban aprender a cuidar de las demás personas y los niños a confiar en sí mismos, que un beso en la boca se considere sexual y el beso en la mejilla tenga un carácter social. De igual manera que lo es el número de besos en relación al afecto que, supuestamente, se manifiesta: En Canarias se suele dar un beso, el pueblo árabe suele darse tres, el pueblo ruso cuatro...

No es, sin embargo, igual de arbitrario que determinadas culturas hayan institucionalizado el matrimonio heterosexual monogámico, otras el homosexual; y otras la poligamia en sus diferentes formas; en todos los casos se relacionan con sistemas económicos diferentes, a los que sirven de soporte. Lo masculino y lo femenino son también conceptos cambiantes de unas sociedades a otras. La antropología cultural nos enseña muestras de lo que afirmamos: "Entre los Lango, algunos se visten de mujeres adoptando todas sus características, fingen incluso la menstruación y viven como esposas de otros hombres", o como entre los Bobo, "...se producen casos en que mujeres estériles, ya de edad avanzada y suficientemente ricas, se casan con muchachas cumpliendo con todo el ceremonial incluso el ofrecimiento de la dote" (Rachewiltz, 1983, 273-274).

El conocimiento sexual, *no puede identificarse exclusivamente con el biológico*, ya que ninguna otra función del cuerpo humano se estructura más claramente de manera social y cultural que la sexual. Sin embargo, cierta tradición pedagógica ha querido atribuir una supremacía a los contenidos biológicos, pretendiendo presentar así un modelo supuestamente "aséptico" de información sexual que serviría para justificar las diferencias de género. Ello ha contribuido a explicar mediante un predeterminismo biológico las diferencias sexuales sociales como medio de justificar la represión y la discriminación y las relaciones de poder asimétricas.

2.5. La incorporación de la perspectiva de género

La incorporación en la práctica de la perspectiva de género implica la consideración y análisis crítico de todos los elementos del currículum: objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, el uso de materiales curriculares y la evaluación.

La inclusión de los contenidos, especialmente referidos a conceptos, normas y valores, ha de considerar la diversidad en relación al género. Por ejemplo, los intereses de aprendizaje de chicas y chicos en la adolescencia no son siempre coincidentes como demuestran los interrogantes que se plantean.

Asimismo el conocimiento disponible sobre sexualidad no siempre está exento de los prejuicios sexistas y androcéntricos por los que muchas de las explicaciones sobre el mundo social han sido elaboradas siguiendo patrones masculinos.

"Como todas las expresiones culturales, señala Londoño, la educación sexual ha estado influida y reflejada en los estereotipos y prejuicios de género que han convertido el área de la sexualidad femenina, de enorme significancia social, en un campo de ejercicio de poder y sometimiento por su supuesta fragilidad. Esta táctica ideológica constituye una de las expresiones que la

educación sexual adecuada debe entrar a clarificar, proponiendo una revisión y reestructuración de roles sexuales y estereotipos de género; si se prescinde de éstos, la educación sexual no tendrá impacto a nivel de cambios en la sociedad y continuará ajena al nuevo paradigma y cultura de los géneros" (Londoño, 1996, 244).

La construcción de un programa de educación sexual desde la perspectiva de género implica ineludiblemente tener presente como objetivo el análisis de las relaciones de poder entre los géneros, la distribución racional de las funciones domésticas o combatir los prejuicios sexistas, la inclusión de la cultura femenina o la perspectiva femenina, tantas veces excluida, la afectividad identificada casi exclusivamente como una característica femenina, o la erradicación de la violencia masculina.

Asimismo hemos de revisar y construir colectivamente nuevos valores que de acuerdo con los estereotipos de género han sido proscritos de la educación masculina e infravalorados como valores femeninos. La expresión de sentimientos, por ejemplo, no es un signo de debilidad sino una necesidad de las personas.

2.6. Los procesos de discriminación, la educación sexual y el género

Estudios recientes (Torres, 1991; Comisión para los Asuntos de la Mujer, 1992; McCune y Caruthers, 1992) señalan que las principales vías o procedimientos por los que se difunde o consolida la segregación y la discriminación son el lenguaje sexista, los estereotipos sexuales, la exclusión o invisibilidad, el desequilibrio o selectividad, la fragmentación de la realidad y la irrealidad. A estos hemos de añadir, la homogeneización de la realidad social.

Estos procedimientos o mecanismos de discriminación no son en absoluto exclusivos de los textos escolares o los materiales curriculares sino que pueden impregnar todas las actividades escolares y todas las áreas de aprendizaje, las interacciones, los valores, actitudes

y cualquier tipo de relación o comunicación. Así mismo, están o pueden estar presentes - en mayor o menor grado- en los distintos niveles de desarrollo del curriculum señalados por Gimeno Sacristán (1988): prescrito, moldeado, acción y evaluado, y -de forma especial- en el curriculum oculto (Torres, 1991).

Su descripción y análisis se presenta como una tarea ineludible si queremos que la perspectiva de género esté presente en un programa de educación sexual.

Lenguaje sexista o discriminatorio

El lenguaje sexista o discriminatorio no representa adecuadamente a los diferentes grupos de personas o colectivos, sino que se utiliza para deshumanizar o negar la existencia de mujeres y hombres así como para agredir a otras personas y anular dimensiones de la realidad.

Numerosas palabras, exclusivamente masculinas, niegan la participación de las mujeres en nuestra sociedad. Por ejemplo, los términos empleados para algunas profesiones -médico, matrona- niegan la legitimidad de mujeres y hombres para trabajar en esos campos. La ausencia de términos paralelos -actor, actriz- y adjetivos o sustantivos infrahumanos -hordas, gallinero, enjambres- son también formas de discriminación lingüística que se utilizan para despreciar o deshumanizar a las personas. Asimismo los términos de uso selectivo como homosexual o lesbiana para definir a personas cuando nunca se emplea heterosexual con la misma función.

No quisiéramos concluir este apartado sin aludir al incremento de un lenguaje despectivo y agresivo entre la población adolescente (Barragán, 1998) por la necesidad no solo de plantear el empleo alternativo de un lenguaje no sexista sino también de un lenguaje más positivo.

Los estereotipos de género

Los estereotipos niegan a las personas el conocimiento de la diversidad, la complejidad

dad y las variaciones entre grupos, colectivos o personas individuales.

Los estereotipos se construyen cada vez que los miembros de un grupo racial o étnico, los hombres o las mujeres, son representados o descritos con un rasgo primario de personalidad, una característica física, un rol ocupacional, familiar o escolar. Los estereotipos cuando son interiorizados limitan las habilidades, intereses, valores, expectativas y potencialidades de las personas.

Los estereotipos no sólo contraponen lo masculino a lo femenino, sino que impiden el desarrollo de la diversidad en el propio concepto de masculinidad o femineidad. No sólo pueden existir diferencias entre hombres y mujeres sino entre hombres y entre mujeres.

Promueven una concepción limitada de las personas, apoyada por la ciencia androcéntrica que ha intentado demostrar diferencias de aptitudes, inteligencia o habilidades entre chicas y chicos para el aprendizaje de las matemáticas, las ciencias o el lenguaje (Noddings, 1992).

La eliminación de los estereotipos de género permite educar en la diversidad y la complejidad sin eliminar las posibilidades ilimitadas que tenemos las personas para desarrollar habilidades sociales, expresar sentimientos, desempeño profesional o aspiraciones de promoción personal.

La exclusión e invisibilidad

Constituye una función por la que se elimina la presencia o la consideración, de forma completa o parcial, de un grupo o colectivo.

La omisión significativa de ciertos grupos implica que tienen menos valor, importancia y significación tanto en la sociedad como en el mundo.

Una de las formas de expresión de la invisibilidad más comúnmente observada ha sido la atención diferencial que desarrolla el

profesorado con alumnas y alumnos. En general, se presta más atención a las demandas de los chicos (Torres, 1991).

Hammersley (1995) señala que el desequilibrio por razón de género en la atención del profesorado podría ser producido por las estrategias utilizadas por un reducido grupo de chicos para llamar la atención, aunque considera que esta explicación resulta insuficiente. La no participación de las chicas podría explicarse como una resistencia.

El desequilibrio o selectividad

Se manifiesta cuando se presenta únicamente una interpretación sobre un problema, situación, grupo o colectivo. Este desequilibrio restringe el conocimiento de las diversas perspectivas que se pueden aplicar a una situación particular, y restringe las contribuciones, el esfuerzo y la participación realizada por diferentes grupos y sus miembros.

Una primera forma de manifestación del desequilibrio en todos los ámbitos de desarrollo del curriculum viene dada por la perspectiva androcéntrica y etnocéntrica del conocimiento humano.

Un reciente trabajo sobre masculinidad (Barragán, 1998) en el que -entre otros objetivos- se pretendía que los chicos adolescentes valorasen el actual estatuto de las mujeres en nuestra sociedad en cuanto a sus logros profesionales, permitió comprobar que la educación secundaria sigue excluyendo la presentación de modelos de mujeres como Margaret Mead y la asimilación del éxito profesional y personal al modelo masculino tradicional. Para los chicos resultaba relevante, y motivo de respeto y consideración, el hecho de que la antropóloga mencionada hubiese practicado el surf en las playas del Pacífico pero no sus importantes contribuciones a la antropología feminista.

La irrealidad

Se presenta cuando son encubiertos los acontecimientos y contribuciones que son

desagradables, controvertidas o conflictivas. La representación incompleta y la falsedad de la información proporciona una imagen no realista de nuestra historia, de nuestra cultura y de las situaciones de la vida contemporánea.

Un ejemplo evidente lo constituye el hecho de excluir sistemáticamente las preferencias sexuales lesbiana y homosexual, la autoestimulación femenina o la sexualidad en personas con discapacidades de cualquier tipo en los programas de Educación Sexual. El heterocentrismo excluye las erróneamente denominadas minorías sexuales.

Otro aspecto importante lo constituye el hecho de que las relaciones humanas y sociales implican conflicto. Es evidente que las relaciones de poder entre los géneros no están presentes en los diferentes niveles curriculares de forma explícita. Sin embargo, en cierta medida forman parte del "currículum oculto".

El problema básico de ocultación del conflicto, no es tanto que se presente una perspectiva irreal de la vida social, sino el hecho de que no se nos dote de las habilidades necesarias para resolver los conflictos.

La masculinidad, por ejemplo, desde una concepción patriarcal implica manifestaciones de violencia cuyo análisis no siempre está presente en el currículum.

La fragmentación de la realidad

Se presenta cada vez que las contribuciones y experiencias de las mujeres y los grupos étnicos son separadas de los aspectos centrales. Esta clase de representación ignora la relación dinámica de estos grupos con el desarrollo de nuestra sociedad, e implica el progreso continuo de la cultura dominante sin ninguna dependencia de las contribuciones e influencia de otros grupos sociales étnicos o de las mujeres.

Un ejemplo muy evidente lo constituye el estudio de los premios Nobel (Fölsing, 1992). La investigación ha demostrado que muchas de las aportaciones realizadas por hombres estuvieron precedidas y fueron posibles por la investigación realizada anteriormente por mujeres que, sin embargo, han sido reducidas al anonimato científico.

Por ello, es imprescindible construir la cultura en clave no fragmentaria. La aparición en las últimas décadas de obras de historia, arte o literatura desde la perspectiva femenina contribuirá -sin duda alguna- a que podamos disponer de una perspectiva equilibrada del conocimiento científico y a presentar una imagen más completa de nuestra propia historia.

La homogeneización de la diversidad social

Constituye un mecanismo por el que -a través del lenguaje- se excluye la diversidad de grupos, colectivos o fenómenos sociales que son relegados a la inexistencia formal.

No supone necesariamente un lenguaje sexista o discriminatorio, sino un lenguaje que expresa el androcentrismo, heterocentrismo y el etnocentrismo de las personas, constituyendo su uso, una forma cotidianamente aceptada de la que apenas se tiene conciencia.

Así por ejemplo cuando decimos "la pareja" se piensa en las relaciones heterosexuales excluyendo a los colectivos de mujeres lesbianas y hombres homosexuales o cuando usamos el término "la familia" se está también excluyendo la diversidad de formas que en el contexto de nuestra propia cultura existen.

En consecuencia, una forma alternativa es el uso del plural: las familias y la concienciación de las realidades que incluye el término.

El siguiente resumen recoge las ideas principales que hemos expuesto en este primer volumen.

Cuadro resumen 1: Ideas clave sobre sexualidad, educación sexual y género

- La sexualidad humana es fruto de la interacción cognitiva. No surge, exclusivamente, ni como fruto de la biología ni como copia de los modelos culturales.
- La Educación Sexual, es un proceso de construcción de un modelo que representa y explica la sexualidad humana y el género.
- Se caracteriza por ser un proceso lento, gradual y complejo.
- Favorecer la construcción de las diferentes nociones sexuales.
- Permitir comprender los procesos históricos y culturales de construcción del conocimiento y la organización sexual y social.
- El conocimiento sexual es eminentemente social.
- La educación sexual que aspire al cambio social debe incorporar en su análisis la perspectiva de género.
- Implica el conocimiento de sí mismos y sí mismas, de las demás personas, y de las relaciones que se establecen entre ambos en un marco social y cultural concreto.
- Las personas somos sujetos y objetos del conocimiento, a diferencia de las nociones físicas.
- Incorpora dimensiones biológicas, culturales, sociales, afectivas, psicológicas y morales.
- Se caracteriza por ser un conocimiento convencional y arbitrario.
- No es un conocimiento exclusivamente biológico, sino social.
- Es necesario considerar los procesos o vías de discriminación para ofrecer alternativas críticas.

La relación de libros y artículos que recomendamos a continuación son útiles para la aclaración y profundización de los diferentes aspectos abordados en este volumen.

Barragán, F.; Guerra, M^a. I. y Jiménez, B. (1996). *La construcción colectiva de la igualdad. Vol. 1. Cómo nos enseñan a ser diferentes*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla.

Barragán, F. (1996). La construcción colectiva de la igualdad. Vol. 2. ¿Qué podemos hacer con las diferencias? Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla.

Barragán, F. (1998). Las razones del corazón. Afectividad, sexualidad y currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 271: 72-76.

Del Valle, T. y Sanz, C. (1991). *Género y sexualidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fundación Universidad Empresa. Madrid.

Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comp.). *El mundo social en la mente infantil*. (pp. 245-328). Alianza Psicología. Madrid.

Londoño, M. L. (1996). *Derechos sexuales y reproductivos. Los más humanos de todos los derechos*. Cali: ISEDER.

López, F. y Fuertes, A. (1989). *Para comprender la sexualidad*. Estella (Navarra): Verbo Divino.

Lledó, E. (1992). *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

Marchesi, A. (1984). El conocimiento social en los niños. En A. Marchesi; M. Carretero y J. Palacios (Coords.). *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. (pp. 323-350). Madrid: Alianza.

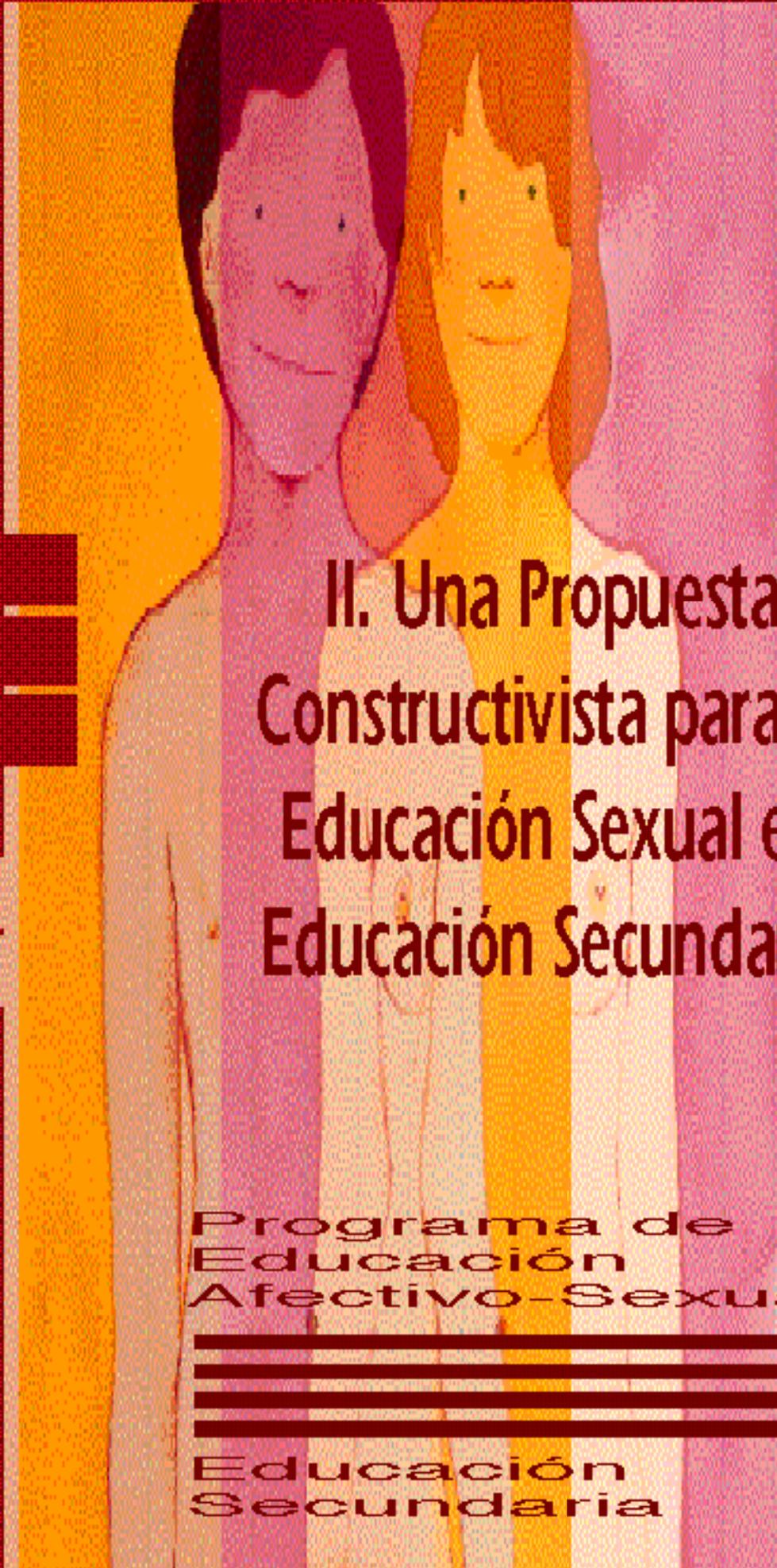
Money, J. y Ehrhardt, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana (Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género)*. Morata. Madrid.

Ortega, R. y Colaboradores. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla.

Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Morata: Madrid.

Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217: 60-66.

*Consejería de Educación y Ciencia
Instituto Andaluz de la Mujer*



II. Una Propuesta Constructivista para la Educación Sexual en Educación Secundaria

Programa de
Educación
Afectivo-Sexual

Educación
Secundaria



JUNTA DE ANDALUCÍA

“Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria”

II. Una Propuesta Constructivista para la Educación Sexual en la Educación Secundaria.

Autor: Fernando Barragán Medero

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer

© El autor

© De esta edición: Consejería de Educación y Ciencia

Maquetación e Impresión: A. G. Novograf, S. A. (Sevilla)

Depósito Legal: SE-1588-99 (II)

Características psicopedagógicas y sexualidad en la población adolescente

1

EL DESARROLLO DE LA SEXUALIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD JUVENIL DE GÉNERO

La etapa evolutiva comprendida entre los doce y los veinte años, constituye un período en el que, por excelencia, los individuos se insertan, o pueden llegar a hacerlo, de manera plena en el mundo de las personas adultas. Es la etapa de consolidación de la identidad juvenil de género, apoyada en los grandes cambios que han comenzado en el estadio anterior.

Aproximadamente entre los 11 y los 14 años, con diferencias entre diferentes culturas y nacionalidades del Estado Español, se producen grandes cambios en el individuo a nivel biofisiológico, psicológico, afectivo e intelectual. En su conjunto conforman, como resultado de la interacción con el medio, la *identidad juvenil de género*.

La *identidad de género* supone la integración de variables comportamentales, apoyadas en el desarrollo sexual y los procesos biofisiológicos y psicológicos: madura-

ción fisiológica para la reproducción, ciclo de respuesta sexual y preferencia sexual: heterosexualidad, ambisexualidad y homosexualidad, y reestructuración de la identidad sexual: esquema corporal, imagen y autoconcepto.

Una de las manifestaciones más típicas, pero no por ello menos importante, la constituye la aparición de la menarquía y las primeras eyaculaciones, identificadas erróneamente con la maduración sexual. Fenómenos que incitan, inicialmente, a una búsqueda más intensa de información sexual.

Entre las personas adolescentes con discapacidades psíquicas el ritmo de aparición y consolidación de estos cambios es más lento. Sabemos, por ejemplo, que las niñas tienen más información que los niños y menos experiencia sexual que éstos, mientras que entre las personas con discapacidad ocurre lo contrario en lo que se refiere a las experiencias sexuales, probablemente porque las niñas son objeto de un gran número de abusos sexuales, incluso en el seno de la propia familia (Barragán y Velázquez, 1986).

Si bien es cierto, que las manifestaciones a las que aludimos son características del período comprendido entre los 12 y los 16 años, pueden –en algunos casos– aparecer de forma tardía, pero siguen constituyendo temas de interés también en estas edades.

Las relaciones expuestas entre información sexual y comportamiento deben hacernos olvidar definitivamente el miedo a despertar "prematuramente el comportamiento o el deseo sexual" cuando hacemos intervención en educación sexual ya que carece de fundamento.

No es nuestra intención hacer una referencia exhaustiva al comportamiento sexual en esta etapa, pero sí nos parece importante señalar que existe una amplia gama de comportamientos tales como la autoestimulación, relaciones heterosexuales, homosexuales, juego erótico, frente a la creencia generalizada, en algunos sectores de adultos, de la inexistencia de manifestaciones sexuales diferentes de la autoestimulación.

La evolución de las conductas autoestimuladoras es importante, principalmente entre los chicos, y según los datos de los que disponemos aumenta la frecuencia con respecto al período 12-16. Así, "con estudiantado de los primeros curso de secundaria, se constató que el 87.74% de las chicas y el 38.42% de los chicos no se habían masturbado nunca. Cifras que se redujeron en la investigación realizada con estudiantes de segundo ciclo de secundaria a un 70.51% y un 12.16% en el caso de las muchachas y los varones respectivamente" (González, 1989, 65).

Igualmente el comportamiento heterosexual implica una diversidad de conductas desde las primeras citas, la experiencia de beso en los labios y beso profundo, estimulación activa y pasiva de los genitales por encima y por debajo de la ropa, así como contacto intergenital sin penetración. Conductas, que en su conjunto se irán ampliando y afianzando a partir de los 16 años. En este sentido, el estudiantado de segundo ciclo de secundaria declara haber practicado el pri-

mer coito, mayoritariamente entre los 15 y los 16 años, en el caso de las chicas; y entre los 14 y 15 años en el caso de los varones. Estas y otras prácticas sexuales son ocultadas sistemáticamente a la madre y el padre. Concretamente en Andalucía "El 44.5% de los jóvenes de 15 a 21 años han tenido alguna relación coital, para la mayoría de ellos su primera experiencia ha sido entre los 15 y 18 años" (Bimbela y Cruz, 1997, 116).

Un dato destacable, que como veremos posteriormente tiene relevancia sobre los temas de aprendizaje que proponen, es la utilización de métodos anticonceptivos. Aunque el 69.5% de las mujeres y el 73.4% de los chicos, declara no utilizarlos, y para ello aluden, fundamentalmente, a que no les convence su empleo; los métodos más utilizados son los preservativos (38.8% en mujeres, y 86.6% en hombres), días no fértiles y píldora entre las mujeres y coito interrumpido, días no fértiles entre los varones (Barragán y Rodríguez, 1989). Entre la población adolescente de Andalucía "El preservativo es el método que se declara como más utilizado –según citan Bimbela y Cruz, 1997, 117– aunque casi la mitad de las mujeres jóvenes entrevistadas no utilizan ningún método anticonceptivo según un estudio del Instituto Andaluz de la Mujer".

LA ADOLESCENCIA Y LOS EFECTOS NO DESEADOS DE LA SEXUALIDAD

Con frecuencia se habla de los "riesgos o los peligros" de la sexualidad. Frente a esta idea negativa, preferimos usar el término efectos no deseados. La masturbación o autoestimulación, los embarazos, las relaciones homosexuales y lesbianas, la violencia sexual, las enfermedades de transmisión sexual y el Síndrome de inmunodeficiencia adquirida (S.I.D.A).

Sin embargo, hemos de aprender a ver con normalidad manifestaciones como la masturbación, el incremento y ampliación cualitativamente hablando de la gama de actividades sexuales así como las experien-

cias tanto homosexuales, lesbianas y heterosexuales. La aceptación de las preferencias sexuales es importante si queremos evitar la infelicidad posterior de las personas o favorecer un matrimonio heterosexual para "guardar las apariencias". Recordemos que la función primordial de la educación sexual es aprender a ser felices, a vivir la afectividad como forma de bienestar y disponer de recursos y habilidades sociales para resolver los conflictos interpersonales.

Nos podemos encontrar, por ejemplo, con problemas consecuencia de la violencia sexual: *"En caso de violación y aborreces a los hombres, si cuando te gusta uno y le quieres contar tu caso para que te ayude a superarlo y quieres amarlo pero cuando llega el momento no puedes, ¿cómo puedes superarlo?"*

La violencia, que fundamentalmente es masculina, se genera por la idea de que el hombre es el propietario de la sexualidad de las mujeres y por los estímulos negativos que continuamente nos ofrecen los medios de comunicación social. Por ello es uno de los temas claves para abordar desde la perspectiva de género.

Las enfermedades de transmisión sexual o el sida no se evitan prohibiendo las relaciones o recomendando su retraso, sino con una consecuente educación sexual fomentando un concepto de sexualidad más abierto y flexible al margen del restrictivo marco de las relaciones genitales o la penetración. Es necesario conocer todo el potencial humano que implica la afectividad, las caricias, los besos sin que éstos sean entendidos como un sustituto de las relaciones con penetración.

Las actitudes autoritarias o de control por parte de madres y padres no evitarán el comportamiento sexual. La educación sexual, sin embargo, contribuirá a vivir de forma satisfactoria y con capacidad para planificar los efectos deseados de la sexualidad. Es necesario poner límites, todas las personas los tenemos. Pero los límites deben ser el fruto del diálogo y no el resultado de la imposición.

LOS EFECTOS DESEADOS DE LA SEXUALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Casi siempre se hace referencia a la sexualidad en la adolescencia de forma restrictiva y negativa, por ello nos parece importante sustituir el discurso coercitivo y de la culpa por una perspectiva amplia y positiva de la sexualidad.

Una vivencia satisfactoria de la sexualidad implica una correspondencia entre nuestros deseos y la posibilidad de realizarlos. Así, es importante fomentar la autoestima para aceptar nuestras características estéticas, corporales y la aceptación de los cambios que se producen en la pubertad.

Como consecuencia de estos cambios, hemos de favorecer una integración no discriminatoria de las diferencias sexuales y un análisis crítico de cómo las diferencias sociales no pueden justificarse como consecuencia de los cambios biológicos.

Por último, recordar que frente al restrictivo marco genital, heterosexual y reproductivo, la sexualidad humana implica erotismo, sensualidad, ruptura de las relaciones de dominación y explotación, eliminación de la violencia, descubrir el potencial erógeno de todo nuestro cuerpo y aprender a desarrollar conscientemente formas positivas de afectividad, comunicación y placer.

EL DESARROLLO INTELECTUAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NOCIONES SEXUALES Y DE GÉNERO

En cuanto al desarrollo de las estructuras intelectuales, entre los 11 y los 12 años, período de transición entre el pensamiento concreto y el formal, como señala Moreno (1983, 52), "Las estructuras operatorias concretas que permitían al niño razonar sobre hechos que acontecían en su realidad inmediata y relacionar datos extraídos de su experiencia próxima, se transforman al articularse entre sí, en un sistema explicativo de la realidad mucho más amplio y coherente

que rebasa los límites de lo real para remon-
tarse al universo de lo posible".

Es por ello, posible que los individuos
comprendan el sentido convencional y arbi-
trario de las construcciones sexuales, es
decir que éstas se derivan del acuerdo entre
las personas de cada comunidad y que no
están prefijadas biológicamente.

"El acceso a la lógica formal permite al
individuo aislar datos o variables de manera
sistemática, no sólo las reales o evidentes,
sino también las hipotéticas, realizando
todas las combinaciones posibles entre ellas,
lo cual asegura un inventario exhaustivo de
lo posible" (Moreno, 1983, 52).

Puede, potencialmente, diferenciar
determinadas variables individuales que
influyen en la sexualidad humana.

*"Yo he oído decir que en Inglaterra son
más discretos a la hora de la sexualidad y que
aquí son como si fueran más vergonzosos. Yo
he oído que en Inglaterra las cosas son más
rápidas y que aquí es más despacio, a la hora
de acostarse un hombre y una mujer".*

*"No. Yo creo que no. Por ejemplo, no es
lo mismo estar aquí, ver la gente por aquí
que estar en Etiopía, que está la gente sin
ropa. Estar allí, ¿no?, yo creo que no es lo
mismo. ¿En qué afecta estar sin ropa?.
Porque, prácticamente, la sexualidad se
hace sin la ropa y esos países suelen estar sin
ropa porque son pobres, los "países así". O
sea, ellos... Es que, por ejemplo, las tribus
indias y eso piensan en los hijos. No piensan
en la sexualidad, piensan en tener hijos y
van a eso nada más. No van a tener relacio-
nes con su mujer o su marido, sino que nada
más van a tener un hijo".*

Pero, cuando nos empeñamos, obstina-
damente, en la transmisión verbal del cono-
cimiento, se produce una superposición de
la nueva información a las hipótesis explica-
tivas previas de nuestros alumnos y alum-
nas, comprobándose que no hay construc-
ción de conocimientos.

Así, un alumno tras recibir una informa-
ción sexual correcta sobre la reproducción
humana, al preguntarle que si se podían
mantener relaciones sexuales durante el
embarazo sostendría:

*"Con la misma persona, las podría tener;
pero ya tendría más complicado el embara-
zo. Ya sería darle más, más... más bien sería
tener otro niño. Sería poner el hombre más
espermatozoides y la mujer más óvulos,
¿no?. Si un niño ya se está formando, sería
formar otro, ¿no?. ¿Se podría?. Me parece
que sí. No estoy seguro. ¿Nacería primero
uno y al cabo del tiempo el otro?. Sería más
bien al mismo tiempo. Uno sería normal y el
otro defectuoso, ¿no?, porque todavía no
estaría bien formado, totalmente..."
(Sergio, 13 años).*

Como hemos podido comprobar, no ha
sido suficiente proporcionar una informa-
ción "objetiva y científica" para transformar
los errores y concepciones previas de nues-
tros alumnos y alumnas.

Por otra parte, la estructuración social y
cultural de la sexualidad supone la justifica-
ción de valores claramente culturales desde
una perspectiva biológica, por lo que si la
Educación Sexual se aborda desde una pers-
pectiva "biologista", las creencias no se
transforman.

*"¿Qué es la unión sexual?. Acostarse y
tener el niño. ¿Hacen algo?. Sí, claro. Se
unen, ¿no?. No sé como se dirá eso. Yo creo
que será la mujer dejándose dominar por el
hombre. ¿Tú crees que puede ser el hombre
el que se deje dominar?. Yo creo que no
hace falta, porque la mujer no realiza fun-
ción alguna. Tan sólo tiene que dejar que el
hombre reaccione" (Sergio, 13 años).*

Es evidente que este alumno ha conser-
vado intacto su sistema de creencias a pesar
de la nueva información recibida, perpe-
tuando de esta manera el rol pasivo por el
que se asigna a las mujeres la función de
receptora de semen en la relación sexual.
Las creencias pueden más que las ideas cien-

tíficas cuando no se participa activamente en la construcción de estas últimas.

"... el pensamiento procede por aproximaciones sucesivas, se centra primero en un dato, luego en más de uno de manera alternativa pero no simultánea, cuando considera uno olvida los demás y estas centraciones sucesivas dan lugar a contradicciones que no son superadas hasta que se consiguen englobar en un sistema explicativo más amplio que las anula " (Moreno,1983, 40).

El conjunto de nociones que implica el conocimiento sexual no son explicadas de forma independiente por el chico o la chica, sino que por el contrario es capaz de ir incorporando progresivamente todos los elementos que lo componen, integrándolas en explicaciones cada vez más coherentes y al mismo tiempo es capaz de analizar independientemente cada uno de los aspectos. Esta integración de variables puede llegar a ser completa en la etapa comprendida entre los 16 y los 20 años. Así, serán capaces de desvincular matrimonio de sexualidad, o diferenciar amor y sexualidad.

"¿Se tienen que casar el padre y la madre? No. Pueden unirse físicamente y después... Hombre, para tenerlo lo conveniente es casarse antes de hacerlo, ¿no?, pero también se puede realizar antes de casarse, y después casarse, después de tener el niño".

"¿La sexualidad existe entre personas que no se quieren? Puede existir en cuanto sexualidad, pero entre hacerlo porque se quieren a sin quererse. Es diferente. Solamente lo hacen por satisfacción. Lo hacen sin quererse, sólo por satisfacerse".

Existe, sin embargo, una serie de valoraciones socioculturales asociadas a las biológicas cuya diferenciación es difícil para el alumnado de estas edades, por lo que ésta será una característica esencial de su pensamiento.

Así, al referirnos a la menstruación: *¿Qué ocurriría si se mantienen relaciones sexuales*

cuando la mujer tiene la regla o menstruación?. Que no conseguiría tener el ... desarrollarse las células. Pues no..., por ejemplo, cuando la regla, trancaría y podría producirse una hemorragia. ¿Pero, se pueden mantener relaciones sexuales?. Yo creo que no, que es arriesgado. ¿Por qué?. Porque ya está el óvulo y el espermatozoide, los dos unidos, al tener la regla la arrastra y no sirve para nada, como si no se hubiera hecho nada".

Otras dimensiones socioculturales como la virginidad, implican concepciones basadas en una ideología patriarcal: *"Positivo por ser virgen, es decir, es una gran ventaja eso, no ser manipulada por nadie. ¿Por qué crees que resulta positivo no haber sido manipulada por nadie?. La verdad es que es difícil de explicar, porque es como tener el cuerpo sano, es decir, no haber sido usado por nadie, ¿Y eso para quién tendría importancia?. Para la persona del sexo contrario, por supuesto. ¿Por qué?. Porque al hombre le interesa que la mujer fuera virgen, en ese momento siente como ambición, que sea para el sólo, que no la haya tocado nadie más" (Iván, 14,6).*

Una característica importante de este período es el pensamiento hipotético-deductivo, traducible en una capacidad para razonar sobre proposiciones lógicas: *"Si la autoestimulación produce placer y una de las funciones de la sexualidad es el placer; la autoestimulación puede entenderse como sexualidad".*

Resulta, no obstante, poco alentador conocer que los cambios en su concepción sobre fenómenos como la autoestimulación, la virginidad o las enfermedades de transmisión sexual no han sido tan profundos, con respecto a generaciones anteriores, como cabría esperarse.

"Yo pienso que porque la necesitan, es una necesidad. Pues... no sé, del organismo, y porque se sienten muy bien, se sienten bien haciéndolo. No sé, yo pienso que es eso, una necesidad que a lo mejor se tiene

en cierto momento y que, bueno, no tienen a nadie al lado para hacerlo junto a él y lo haces individualmente" (Elena, 16). "Cuando llevan tiempo sin mantener relación sexual, necesitan de una excitación. O sea, que lo realizan por una necesidad. Bueno, hay algunas que son casos aparte, que son maníacos" (Pastor Manuel, FP).

Estas concepciones sobre la autoestimulación reproducen muchos de los mitos al uso. Así algunos alumnos nos comentaban, al preguntarles que si llevaba consigo algún tipo de perjuicio: "No, pero con "pero". *¿Qué es el pero?. Es una duda que tengo hasta yo. Creo que sería mucho mejor hacer el amor que autoestimularse. ¿Por qué?. Porque las consecuencias son... ¿cómo decirte?, un mayor desgaste físico y psicológico. ¿Desgaste físico en qué sentido?. Que te queda todo el cuerpo como desquebrantado y desgaste psicológico también tienes. ¿Y cómo se manifiesta?. Es como más se manifiesta, te sientes solo al hacer eso y ansias de... cuando lo sueles hacer es por ansias de otra persona. Sientes ansiedad, soledad, necesidad, todo eso y mucho más" (Manuel, FP).*

"Porque he oído que se cae el pelo, hay malestar general. Pero no tengo mucha información, también te debilitas" (Vicente, FP).

Con respecto a la utilización de los métodos anticonceptivos, existe una serie de apreciaciones poco científicas. *"Con el uso de anticonceptivos. No sé. No estoy muy de acuerdo con eso. No estás de acuerdo, ¿en qué sentido?. No sé. Para mí es como si fuera un asesinato, porque al evitar eso, ya es para mí como si estuviera matando a una persona... Yo creo que hay que abstenerse, por mi parte, porque no veo bien eso de los anticonceptivos. No he estado nunca de acuerdo con ellos y no sólo eso, sino que, además, porque repercute en la salud de quien los usa" (José Carlos, FP).*

Por último, señalar que el pensamiento operatorio formal es el que caracteriza el

razonamiento científico, teóricamente el pensamiento de las personas adultas. "El muchacho y la muchacha de catorce años, empieza a ser capaz de utilizar un tipo de pensamiento muy similar al que subyace en el razonamiento científico. Puede recurrir a la combinación exhaustiva de variables para hallar la solución a un problema" (Moreno, 1983, 41).

"Para mí la fecundación es un acto maravilloso y mutuo entre un hombre y una mujer y fruto de ella nace un nuevo ser humano. ¿Cómo se hace esa niña o ese niño?. Como fruto de la unión de ese hombre y esa mujer y después ya la naturaleza se encarga de hacerlo. Bueno la penetración del espermatozoide dentro de la vagina de la mujer hasta que el espermatozoide llega al óvulo y lo fecunda y allí se va desarrollando el nuevo ser humano" (Blanca Margarita, F.P.).

Sin embargo, como vemos, estas explicaciones no difieren sustancialmente de las expresadas por los niños y niñas de los inicios del estadio formal. Que se tenga potencialmente una capacidad intelectual no quiere decir que se aplique, especialmente si no se ha ejercitado desde las etapas anteriores. Los métodos de enseñanza no contemplan la potenciación de las estructuras de pensamiento, empeñadas en la transmisión pasiva del conocimiento o, a lo sumo, en facilitar actividades repetitivas que, generalmente, no están de acuerdo con este desarrollo intelectual.

En este sentido es muy elocuente la pregunta formulada por uno de nuestros alumnos al comenzar una de las entrevistas:

"¿La fecundación, tengo que decirlo así, rápidamente, o puedo pensar?" (Carlos Javier, F.P.).

Como señala Delval (1985, 67), al referirse al pensamiento científico y social en la adolescencia, "Es este el momento en que se puede empezar a entender la ciencia de un modo completo, aunque el trabajo realizado antes resulta indispensable y es la condición precisa para que esa comprensión

pueda producirse. Ante los problemas físicos o biológicos el chico es capaz de adoptar esa actitud de búsqueda, de experimentación y de reflexión...".

En resumen, consideraremos el Ciclo 12-16 como un período de desarrollo de las capacidades cognitivas derivadas del estadio de las operaciones formales, lo que no implica, unívocamente, una consolidación de las mismas, que ocurrirá en el período siguiente: entre los 16 y los 20 años. Paradójicamente, este período constituye, como señalábamos al comienzo, la integración plena en el mundo de las personas adultas, y ello supone *comenzar a descubrir la sexualidad*. Ello significa: por una parte que los modelos de referencia ya no son los adultos, puesto que ellos y ellas mismas *son ahora el modelo adulto*; pero, por otra parte, el concepto de sexualidad no se construye de manera definitiva, sino que ahora comienza el descubrimiento de determinadas potencialidades sexuales que estuvieron vedadas, pero esto a su vez se conforma como un nuevo proceso de aprendizaje: construir la concepción de sexualidad. Supone, en definitiva, la toma de conciencia de que comienza la búsqueda de una sexualidad prometida.

SEXUALIDAD, IDEOLOGÍAS Y GÉNERO

Brevemente nos gustaría referirnos a la importancia de las ideologías en la adolescencia. Hemos podido constatar (Barragán, 1998) la existencia de tres ideologías básicas en la población adolescente: patriarcal, feminista liberal y de la transformación. Por ejemplo en cuanto a la distribución de los roles domésticos, tanto las chicas como los chicos piensan desde la primera perspectiva ideológica que las mujeres saben desarrollar las tareas mejor que los chicos porque han sido educadas para eso sin que sean capaces de cuestionar porqué se les educa así y no de otra forma. Desde la segunda ideología, especialmente las chicas plantean que desde la "igualdad" los chicos no aprenden porque "no les dá la gana" y que ellas se niegan al desempeño de todas las tareas domésticas si éstas no se distribuyen equitativamente, aunque declaran que no siempre logran el efecto deseado.

La tercera ideología, que es sin duda la más interesante para el cambio social, plantea que tanto los chicos y las chicas que conviven en el mismo espacio físico, la misma familia, deben compartir estas tareas domésticas.

Entender la Educación Sexual como un proceso de construcción de las diferentes nociones sexuales que permita, consecuentemente, la elaboración de un modelo explicativo global de la sexualidad humana, exige un cambio metodológico que favorezca este proceso.

Para ello, la metodología constructivista que proponemos debe asegurar un proceso autónomo de construcción del conocimiento, no entendido de forma acumulativa, que implicará una concepción diferente de la programación, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la función que desempeñarán el profesor o la profesora y el alumno o la alumna, y unas orientaciones coherentes de evaluación.

Un presupuesto previo, fundamental, es que hay que evitar la *imposición de un modelo de sexualidad*. Es evidente que todos los modelos sexuales comportan una justificación ideológica que los profesores y profesoras compartiremos o no, pero es necesario no ideologizar la educación sexual en el sentido de hacer partícipes a los alum-

nos y alumnas, de transmitir de manera pasiva esos principios ideológicos. En cualquier caso, la justificación ideológica debe ser elaborada por los propios alumnos y alumnas.

Así pues, aceptar este principio, es decir, asumir que el conocimiento sexual debe ser construido por el propio individuo, mediante un proceso autónomo insustituible, exige un cambio metodológico general.

1. LA INCORPORACIÓN DE LOS INTERESES Y TEMAS DE APRENDIZAJE

Hay que asegurar la *incorporación de los intereses sexuales de la población adolescente*, así como los temas de aprendizaje, los contenidos. Descubrirlos e incorporarlos puede asegurar un aprendizaje significativo por su conexión con la actividad intelectual de las personas, y su capacidad de comprensión de los mismos. Asimismo, la motivación para aprender estará asegurada si somos capaces de conocer, explorar y canalizar estos intereses.

2. UN DISEÑO CURRICULAR ABIERTO Y FLEXIBLE

Es necesario un modelo de programación abierto y flexible, sin que ello signifique ausencia de planificación. Objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, funciones del profesorado y el alumnado deben modificarse dependiendo del desarrollo en el aula de los diferentes temas, los previstos y los imprevistos. El curriculum explícito y el implícito deben poderse contemplar en la programación. La contrastación entre el curriculum propuesto y el evaluado asegurará así la incorporación de hechos nuevos y las modificaciones necesarias.

3. LA PROGRAMACIÓN COMO RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN

La programación no constituye una meta en sí misma, sino que debe ser el *resultado de su aplicación con el grupo de alumnos y alumnas con el que estamos trabajando*. Así conseguiremos introducir mejoras sucesivas en nuestra práctica educativa y adaptar progresivamente los distintos elementos del curriculum a los cambios sociales, culturales y características del alumnado.

4. UNA METODOLOGÍA BASADA EN EL CAMBIO CONCEPTUAL

Un *aprendizaje significativo*, implica no sólo conocer los intereses y temas de aprendizaje, sino que debe asegurar una explicitación de las teorías sexuales y las ideologías de la adolescencia sobre los temas elegidos. Esta fórmula favorece la construcción del conocimiento si conectamos sus ideas previas con la nueva información. Asimismo es necesario que el conocimiento elaborado se aplique a situaciones problemáticas nuevas.

5. LAS TEORÍAS SEXUALES DE LA ADOLESCENCIA

Conocer las teorías sexuales de la adolescencia no supone hacer un listado de errores. Estas teorías son indicativas del proceso autónomo de construcción del conocimiento sexual, e implican errores y aciertos. Ambos deben ser incorporados en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, respetando la lógica que comportan estas teorías. No constituyen una deformación de las explicaciones que oyen a las personas adultas, sino una asimilación de las informaciones del medio a las estructuras de pensamiento características de cada etapa evolutiva. Asimismo, hemos de ser conscientes de las resistencias que ofrecen al cambio.

6. LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Frente a la denominada cultura del aprendizaje por asociación, las estrategias de enseñanza y aprendizaje dirigidas al cambio conceptual deben posibilitar la toma de conciencia, explicitación, contrastación y evolución de estas teorías sexuales. En consecuencia, la elaboración de nuevas teorías, lo cual no debe interpretarse como un proceso por el que se elaboren de manera completa y definitiva unos conceptos determinados. Para ello, las estrategias que proponemos son *planteamiento de problema, búsqueda de información, intento de solución y generalización a nuevos contextos o problemas*.

7. DIVERSIFICACIÓN DE LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Es probable que no todos los conceptos sexuales puedan ser construidos por los alumnos y alumnas de forma espontánea, por ello es importante disponer de fuentes de información diversas: los demás alumnos y alumnas como forma de potenciar la interacción entre iguales, libros, el profesor o profesora, los padres y las madres, materiales como videos o diapositivas. Pero, es espe-

cialmente importante hacer uso de la información que nos proporcionan la Antropología, la Sociología, la Historia, la Biología o la Medicina, sin excluir ninguna de las ciencias.

8. LOS MATERIALES DEBEN FAVORECER LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

La característica fundamental de los materiales didácticos será la de desencadenar una reflexión crítica a partir de la información que aporta, plantear contradicciones perceptibles para el alumnado y en consecuencia, posibilitar la elaboración de nuevas explicaciones al concepto que estemos trabajando.

9. UNA NUEVA FUNCIÓN PARA EL PROFESORADO

Un nuevo papel para el profesor o la profesora, exige que éste sea fundamentalmen-

te de coordinación de la actividad cognoscitiva de los alumnos y alumnas, promoviendo el descubrimiento de sus intereses y temas de aprendizaje, provocando situaciones conflictivas, creando situaciones de aprendizaje significativas, facilitando información y regulando, en definitiva, el aprendizaje. Asimismo es de extrema importancia evitar la atención selectiva al alumnado en función del género dedicando el tiempo necesario a cada alumno o alumna en función de sus necesidades de aprendizaje y no por las diferencias discriminatorias de género.

10. UNA NUEVA FUNCIÓN PARA EL ALUMNADO

El cambio de función del profesorado, es condición necesaria para una nueva función del alumno y la alumna, que no serán los receptores pasivos de información o de actividades, sino los constructores activos y autónomos de sus conocimientos, única forma de asegurar la no obediencia intelectual y el desarrollo de la capacidad crítica.

Interdisciplinariedad y globalización

3

La interdisciplinariedad entendida como la colaboración entre disciplinas científicas sin jerarquías se debe contemplar como un principio básico para lograr un currículum integrado. Frente a la actual colonización de disciplinas como la Medicina y la Psiquiatría, es necesario contemplar las aportaciones de la Antropología, la Sociología, La Historia, la Psicología Social y Evolutiva, Pedagogía y el concurso, en definitiva de cualquier disciplina que tenga como objeto de estudio –sea parcial o globalmente– el análisis de la sexualidad humana.

Por otra parte, la adolescencia permite, al menos teóricamente, la integración de variables de diversa índole para la explicación global de los fenómenos sexuales por lo que

"Contribuir a pensar interdisciplinariamente, a la creación de hábitos intelectuales que obliguen a tomar en consideración las intervenciones humanas desde todas las perspectivas y puntos de vista posibles, es otra de las finalidades de los proyectos curriculares integrados" (Torres, 1994, 123).

Por último es imprescindible considerar como señala Torres (1994, 48) que "... apostar por la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica".

Podemos considerar otros argumentos en defensa de la interdisciplinariedad (Barragán, 1997) pero hemos presentado los que son básicos.

Objetivos generales de la educación sexual en educación secundaria

4

Concebimos los objetivos generales como un marco de referencia amplio, común para toda la educación secundaria y que posteriormente, en el proyecto curricular de centro el profesorado puede adaptar de acuerdo a las características del contexto en el que vamos a desarrollar la intervención educativa diferenciando los ciclos dentro de la educación secundaria y las características específicas del alumnado.

1. POTENCIAR LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SEXUAL DE LAS DIFERENTES NOCIONES O CONCEPTOS QUE POSIBILITE UNA EXPLICACIÓN CRÍTICA DE LA SEXUALIDAD HUMANA Y EL GÉNERO

La construcción del conocimiento sexual implica el conocimiento de nosotras y nosotros mismos (desarrollo sexual, identidad juvenil de género, esquema corporal, anatomía y ciclo menstrual), las relaciones interpersonales (afectividad, amor, ciclo de respuesta sexual, preferencia sexual, agresión verbal, física y sexual) y el conocimiento de

las instituciones sociales (sexualidad y cultura, la construcción de las diferencias de género, la diversidad de las organizaciones sociales relacionadas con la sexualidad).

Potenciar el conocimiento sexual implica su evolución, pero no, necesariamente la construcción completa y definitiva de un concepto o noción. En este sentido, las fuentes de información que se utilicen deben evitar la ideologización de los contenidos, entendida como la imposición de la perspectiva del profesorado. De la contrario, sustituimos los supuestos previos del alumnado por otros.

Por otra parte, debemos tener claro que no es posible esperar que determinados contenidos puedan ser construidos espontáneamente por nuestros alumnos y alumnas sin el aporte de información exterior, en cuyo caso es importante la función del profesor o la profesora. Ello no implica una idea acumulativa de la información, sino la posibilidad de ser incorporada por el alumnado, para lo que debe reestructurar su sistema explicativo de la sexualidad y el género.

2. FAVORECER LA INTEGRACIÓN DE LAS DIMENSIONES CULTURAL, SOCIAL, BIOLÓGICA, PSICOLÓGICA, AFECTIVA Y MORAL DE CADA UNO DE LOS TEMAS DE APRENDIZAJE

Este objetivo tiene una importancia doble. Por una parte, la integración de las dimensiones mencionadas es la única forma de lograr una comprensión global de la sexualidad humana y, por tanto, la capacidad de transformación. No podemos cambiar nuestras concepciones de sexualidad si no integramos todas las variables que la conforman.

Por otra parte, recordemos que el alumnado de secundaria es potencialmente capaz de integrar un conjunto de variables para la explicación de los fenómenos científicos y sociales.

3. CAMBIAR LAS ACTITUDES, IDEOLOGÍAS Y VALORES ANTE LA SEXUALIDAD, ENTENDIÉNDOLA COMO FORMA DE RELACIÓN Y COMUNICACIÓN, FUENTE DE SATISFACCIÓN, PLACER Y FELICIDAD

No es previsible que los cambios de actitudes, ideologías y valores se produzcan automáticamente. Conviene recordar que las actitudes implican tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual, por lo que su arraigo dificulta el cambio.

Las ideologías y valores se caracterizan igualmente por la resistencia al cambio ya que constituyen sistemas de referencia de las personas en el contexto de su cultura con un componente inconsciente relevante.

4. ROMPER LOS TABUES, MITOS, MIEDOS, FRUTO DE LA IGNORANCIA A LA QUE TODAS LAS PERSONAS HEMOS ESTADO SOMETIDAS

Para lograr este objetivo es necesario potenciar un análisis crítico y activo de los mismos por parte de los sectores implicados y no simplemente una sustitución del discurs

so tradicional por otro en el que sólo participan las personas adultas.

Hemos de dedicar especial atención a los tabues, mitos o miedos relacionados con la autoestimulación, las denominadas primeras relaciones sexuales identificadas con la penetración, la preferencia sexual, menstruación, modelos de belleza o la genitalización.

En la actualidad ha cobrado una especial relevancia el análisis de los mitos que apoyan la violencia.

5. FAVORECER UNA ACEPTACIÓN E INTEGRACIÓN EQUILIBRADA DE LOS CAMBIOS BIOFISIOLÓGICOS Y PSICOLÓGICOS CARÁCTERÍSTICOS DE LA ADOLESCENCIA

La autoestima debe estar presente en nuestro trabajo para favorecer la integración a la que aludimos y la aceptación de los cambios.

6. RESTABLECER LA COMUNICACIÓN SOBRE SEXUALIDAD ENTRE LAS ADOLESCENTES Y LOS ADOLESCENTES Y CON LAS PERSONAS ADULTAS, PROFESORADO Y MADRES Y PADRES

Este se conforma como un objetivo fundamental, ya que la sexualidad ha sido considerada en sectores importantes de la población escolar como un tema por excelencia "secreto", lo cuál ha dado pábulo a la más absoluta ignorancia y al intercambio de una información restringida. Esta comunicación debe favorecer, entre otras cosas, la consideración de la sexualidad como un tema necesario de aprendizaje; su normalización. En consecuencia, el intercambio de información, de ideas, de teorías favorecerá la construcción del conocimiento, en el campo de la sexualidad al igual que en cualquier otro ámbito del conocimiento social.

La comunicación constituye una forma de resolución de conflictos de forma no violen-

ta así como la única forma posible de dar a conocer nuestros deseos y preferencias, y conocer los de las demás personas y erradicar así las relaciones de poder.

Las relaciones de amistad, la afectividad, las experiencias de enamoramiento, aprender a decir no o sí ante las relaciones sexuales en el momento deseado constituye un eje clave en la construcción de la autonomía personal.

7. POTENCIAR LA REFLEXIÓN Y ANÁLISIS DE POR QUÉ NUESTRA CULTURA "REGULA" EL COMPORTAMIENTO SEXUAL, CALIFICÁNDOLO EN TÉRMINOS DE NORMALIDAD Y ANORMALIDAD, PARA PODER COMPRENDER EL CARÁCTER CONVENCIONAL Y ARBITRARIO DE ESTAS NORMAS

Es importante llegar a comprender el carácter convencional y arbitrario que tiene la sexualidad humana y el género. Para ello puede ser de gran utilidad el conocimiento de la génesis histórica en la construcción, en nuestra propia cultura y en otras, de los modelos de sexualidad y educación sexual.

Sin la comprensión del carácter convencional y arbitrario de la sexualidad y el género no podremos lograr la toma de conciencia de las relaciones de poder, la discriminación y, en consecuencia, no nos sentiremos sujetos activos sino objetos, sin la posibilidad de proponernos cambiar las normas.

8. DESCULPABILIZAR Y LIBERAR DE ANGUSTIA EL COMPORTAMIENTO SEXUAL, INTEGRÁNDOLO COMO FORMA DE DESARROLLO PERSONAL

La construcción de los deseos, los sentimientos, está regulada por la cultura que intenta crear diferencias de género que no son precisamente positivas para el desarrollo personal sino que limitan nuestras posibilidades.

La población adolescente suele vivir con culpa las denominadas primeras relaciones sexuales o el autoetorismo por lo que es necesario analizar este componente evitando mensajes coercitivos impuestos.

9. POTENCIAR UNA CONSTRUCCIÓN DE LA AFECTIVIDAD EXENTA DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Las dimensiones afectiva y moral de la sexualidad humana están presentes de forma permanente en nuestras concepciones. Debemos evitar la reducción de las mismas a una única perspectiva dominante, así como la idea de que son inherentes a la propia naturaleza humana. Su componente cultural y social debe ser comprendido. Se trata, en definitiva, de favorecer la construcción de normas frente a su imposición por parte del medio, así como comprender la posibilidad de transformar las existentes.

Hemos de aprender a valorar la necesidad de expresar nuestra afectividad, sentimientos tanto positivos como negativos, de forma que entendamos que la cultura trata de establecer diferencias entre hombres y mujeres que solamente favorecen la incomunicación y la ausencia de un desarrollo integral.

10. CONOCER Y DIFERENCIAR LAS FUNCIONES DE LA SEXUALIDAD HUMANA, ASÍ COMO SU DESARROLLO Y EVOLUCIÓN

Este objetivo implicaría un análisis crítico de las funciones de la sexualidad, entre las que se encuentra la fuente potencial de comunicación, afectividad y placer así como la reproducción, independientemente de su preferencia sexual o género, evitando los tópicos más frecuentes penetración, obsesión por el orgasmo o la sobredimensión de alguna de estas funciones.

Consecuentemente, podremos erradicar uno de los mitos más generalizados, el de identificar sexualidad con reproducción, y la aceptación de la sexualidad antes, durante y después de estar capacitados para la reproducción.

Concienciar a las adolescentes de la capacidad de decisión sobre su sexualidad y su cuerpo implica conocer la sexualidad en toda su complejidad y las aportaciones de las diferentes ciencias, así como la función que hombres y mujeres desempeñan en la construcción del conocimiento científico.

11. DESTERRAR LA IDEA DE QUE LA INFORMACIÓN SEXUAL DESPIERTA PREMATURAMENTE NUESTRO COMPORTAMIENTO SEXUAL

La sexualidad humana es una dimensión permanente del ser humano, por tanto en cada etapa de nuestras vidas existe una serie de manifestaciones comportamentales y actitudinales, por lo que, en todo caso, la información contribuye a tomar conciencia de la propia sexualidad. Está lejos de ser demostrado que la información sexual "incite" o "despierte" el denominado instinto sexual.

12. INCORPORAR UN VOCABULARIO PRECISO EN RELACIÓN A LA SEXUALIDAD, EXENTO DE CONNOTACIONES MORALISTAS (MASTURBACIÓN, ENFERMEDADES VENÉREAS...) SEXISTAS, DISCRIMINATORIAS O TÉRMINOS VERGONZANTES, EVITANDO EUFEMISMOS ("SUS PARTES"), ASÍ COMO AQUELLOS TÉRMINOS RESULTADO DE LA IGNORANCIA Y EL LENGUAJE AGRESIVO

Inicialmente, es necesario respetar y conocer el vocabulario que emplea la población adolescente como fuente de comunicación para, posteriormente, simularlos con los términos denominados "técnicos". No hemos de olvidar la necesaria reconceptualización de los términos empleados. La utilización de los vocablos considerados "científicos", no implica necesariamente erradicar los prejuicios o ideas previas inherentes al uso de un determinado vocabulario.

Asimismo, es necesario reflexionar sobre las alternativas al lenguaje agresivo y sexista que emplea cotidianamente la población.

¿Qué se puede enseñar y cómo?

5

Las propuestas de contenidos que presentamos a continuación son el resultado de la experimentación en diversos contextos educativos de Educación Secundaria que han incluido tanto la denominada secundaria obligatoria como la Formación Profesional y el Bachillerato.

El profesorado deberá adecuar estos contenidos a su contexto concreto de enseñanza o puede tomarlos como referencia inicial hasta que se empiece a sentir con seguridad trabajando con una metodología nueva que siempre implica una reflexión sobre su función y su práctica.

Los contenidos que aquí se proponen han sido resultado del desarrollo de asambleas de clase y la combinación de diversos criterios para su selección y organización que comentaremos más adelante (Ver Contenidos: Selección y organización).

El denominado curriculum en la acción determinará básicamente como hemos de proceder.

Los alumnos y alumnas del Ciclo 12-16 tienen una mayor capacidad para determinar los temas de aprendizaje que en etapas anteriores, fruto de su actividad intelectual, aunque son mucho menos espontáneos. La realización de las asambleas de clase nos proporcionó como temas de aprendizaje: Sexualidad y reproducción, Sexualidad y cultura, Anatomía y ciclo menstrual, Ciclo de respuesta sexual y alteraciones e Higiene sexual.

El primer criterio de selección, el de los temas propuestos por los propios alumnos y alumnas, se completa con los otros mencionados en el apartado de metodología: qué y cómo lo pueden aprender y qué contenidos conviene que aprendan. Sin embargo, la pauta que marcará como incorporarlos viene dada por la puesta en práctica de los temas de aprendizaje, aunque hayamos podido prever algunos aspectos.

A partir de este momento, existirá una gran flexibilidad de los temas en cuanto a su secuenciación, ya que cualquiera de los con-

tenidos en los bloques temáticos y en los subtemas puede servir para comenzar, y éste conducirnos a cualquiera de los demás. Es decir, no existe un orden preestablecido.

Así, y como ilustración, expondremos el desarrollo de algunos de los temas generales, y cómo posteriormente han ido desarrollándose en función de los grupos de alumnos y alumnas con los que se trabaja. Este desarrollo, ha supuesto, en algunos casos, la inclusión de algunos temas que en principio no habían sido elegidos, como es el caso de la **evolución de la sexualidad**, especialmente en lo que se refiere al **desarrollo sexual en la pubertad y adolescencia**, o de temas que no habíamos previsto, ni siquiera a partir del sondeo de los intereses iniciales.

La siguiente figura, recoge de manera gráfica los temas generales elegidos por los alumnos y alumnas y el desarrollo de estos temas, señalando en cada caso las diferentes dimensiones abordadas: cultural, social, biológica, psicológica, afectiva y moral.

Podemos observar claramente como el alumnado ha elegido como temas de aprendizaje **sexualidad y reproducción, sexualidad y cultura, anatomía y ciclo menstrual, ciclo de respuesta sexual y alteraciones e higiene sexual**.

Pero, a su vez, y en función de cada grupo de trabajo, estos temas se han desarrollado de diferente manera, dependiendo de sus intereses. Así, el tema **SEXUALIDAD Y reproducción**, se concreta en **Fecundación y Embarazo** en los primeros cursos de secundaria, mientras que los siguientes, seleccionaron los **Métodos Anticonceptivos**.

El desarrollo del curriculum en la acción, puede que no nos conduzca, necesariamente, al abordaje de un subtema, sino a conec-

tar con otro bloque temático general o con un subtema del mismo. Por ejemplo, **ANATOMÍA Y CICLO MENSTRUAL**, supuso abordar la menstruación, como subtema, y posteriormente, *el dolor físico*, –tema que no habíamos previsto en absoluto–, en en primer curso de secundaria.

En otro de los grupos de este mismo nivel, el tema nos llevó a incorporar el *Desarrollo Sexual* en la pubertad, del bloque evolución DE LA SEXUALIDAD HUMANA, y posteriormente, al subtema **Imagen Corporal y Modelos Estéticos de Belleza**. Por último, y hacia los dieciséis años implicó abordar la **Virginidad**.

Finalmente, como consecuencia, nos encontramos con un programa ampliado, idóneo para toda la educación secundaria que incluye, además de los temas inicialmente elegidos, **ORIENTACIONES A LA RESPUESTA SEXUAL, ASPECTOS SOCIALES Y JURÍDICOS, Y EVOLUCIÓN DE LA SEXUALIDAD HUMANA**.

En definitiva la presente propuesta puede suponer una guía para el desarrollo curricular a lo largo de varios cursos académicos completos. Nuestra experiencia nos indica que para abordar los temas con la profundidad y el rigor que necesitan, es suficiente con tres o cuatro temas por curso académico.

La lógica en la conexión de los temas no es ni la del profesorado ni la de las disciplinas implicadas sino la de las personas que aprenden.

En resumen, ésta constituye, únicamente, una propuesta ilustrativa que el profesorado puede modificar de acuerdo a su experiencia, las demandas del alumnado y el contexto social en que se desarrolla la práctica.

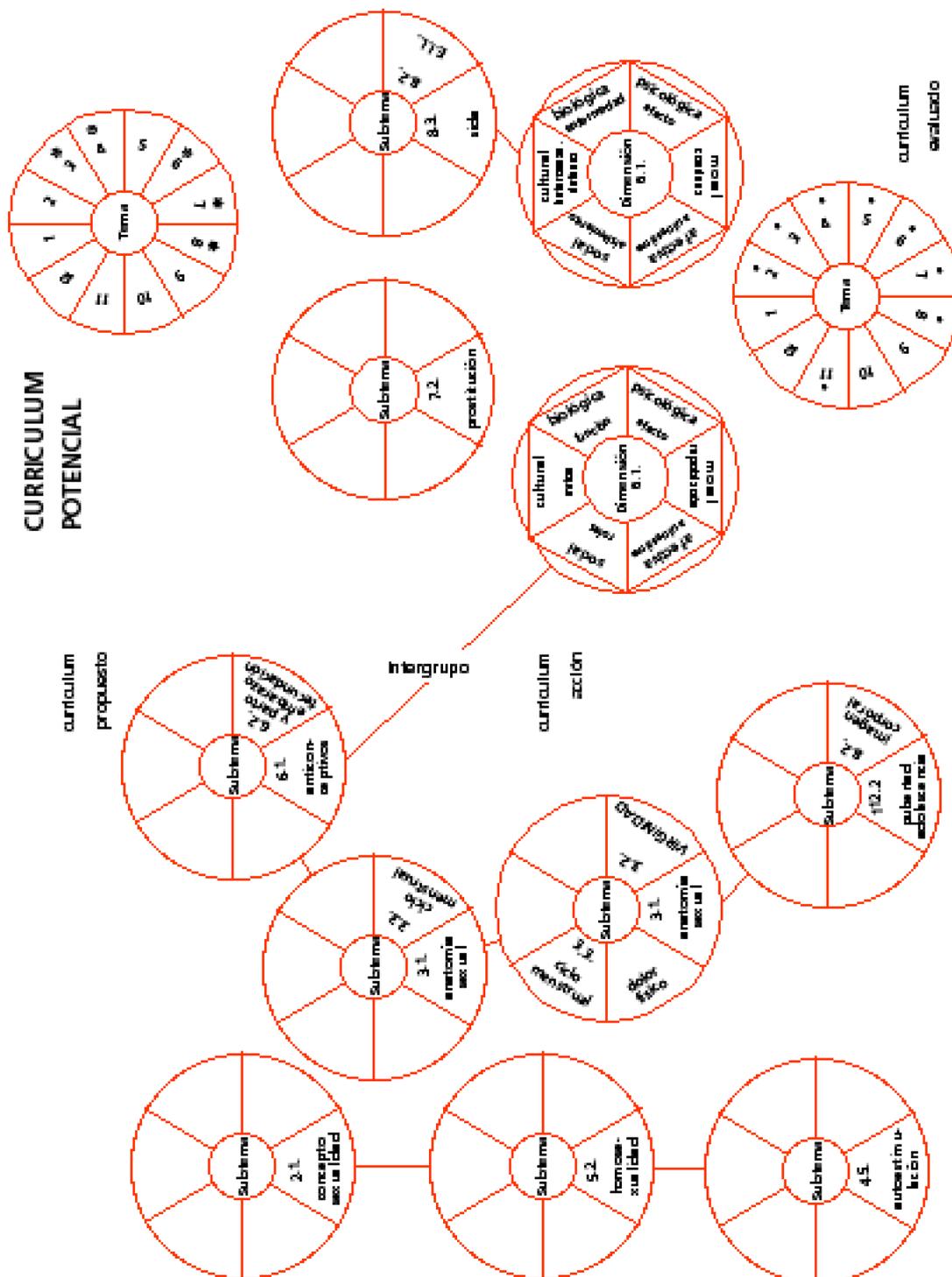


Fig. 1. Educación Sexual. Desarrollo curricular en Educación Secundaria.

Para poder lograr un desarrollo de los objetivos generales propuestos, necesitamos desarrollar una metodología que los incorpore. Para ello abordaremos los pasos a seguir partiendo del diagnóstico inicial de los intereses, la elección de los temas de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los materiales.

El siguiente esquema (Ver fig. 2) recoge las fases a seguir en el diseño curricular: Diagnóstico de los intereses, elección del tema, y programación: objetivos, estrategias, medios y materiales, función del profesorado y evaluación.

La primera fase incorpora la determinación de los intereses iniciales y la selección de los temas de aprendizaje así como el diagnóstico del contexto. Los profesores y profesoras, con esta información, y teniendo como referente los objetivos generales de la educación sexual en educación secundaria, diseñarán los objetivos de ciclo o nivel y determinarán los temas a abordar para cada curso escolar si lo consideran necesario.

La segunda fase supone el diseño de la programación inicial, es decir, aquella que nos proponemos desarrollar en el aula. Esta incluirá objetivos de tema (para qué lo enseñamos), contenidos: subtemas y dimensiones (qué enseñamos), las estrategias de enseñanza y aprendizaje (cómo lo enseñamos), funciones del profesorado y cómo lo vamos a evaluar. Se pueden utilizar las propuestas en esta obra y añadir las mejoras que resulten de su aplicación y programar nuevos temas en función del tipo de alumnado y sus demandas.

El desarrollo o aplicación de esta programación, se desenvolverá de acuerdo con las estrategias y actividades propuestas: identificación del problema, búsqueda de información, intento de solución y generalización en un nuevo contexto o problema.

Podrían aparecer nuevos temas, o necesidad de profundizar en algunos de ellos, tal como señalábamos en los principios metodológicos, por ello, es el momento de plantearnos si volvemos a diseñar una nueva programación o si abordamos la fase siguiente.

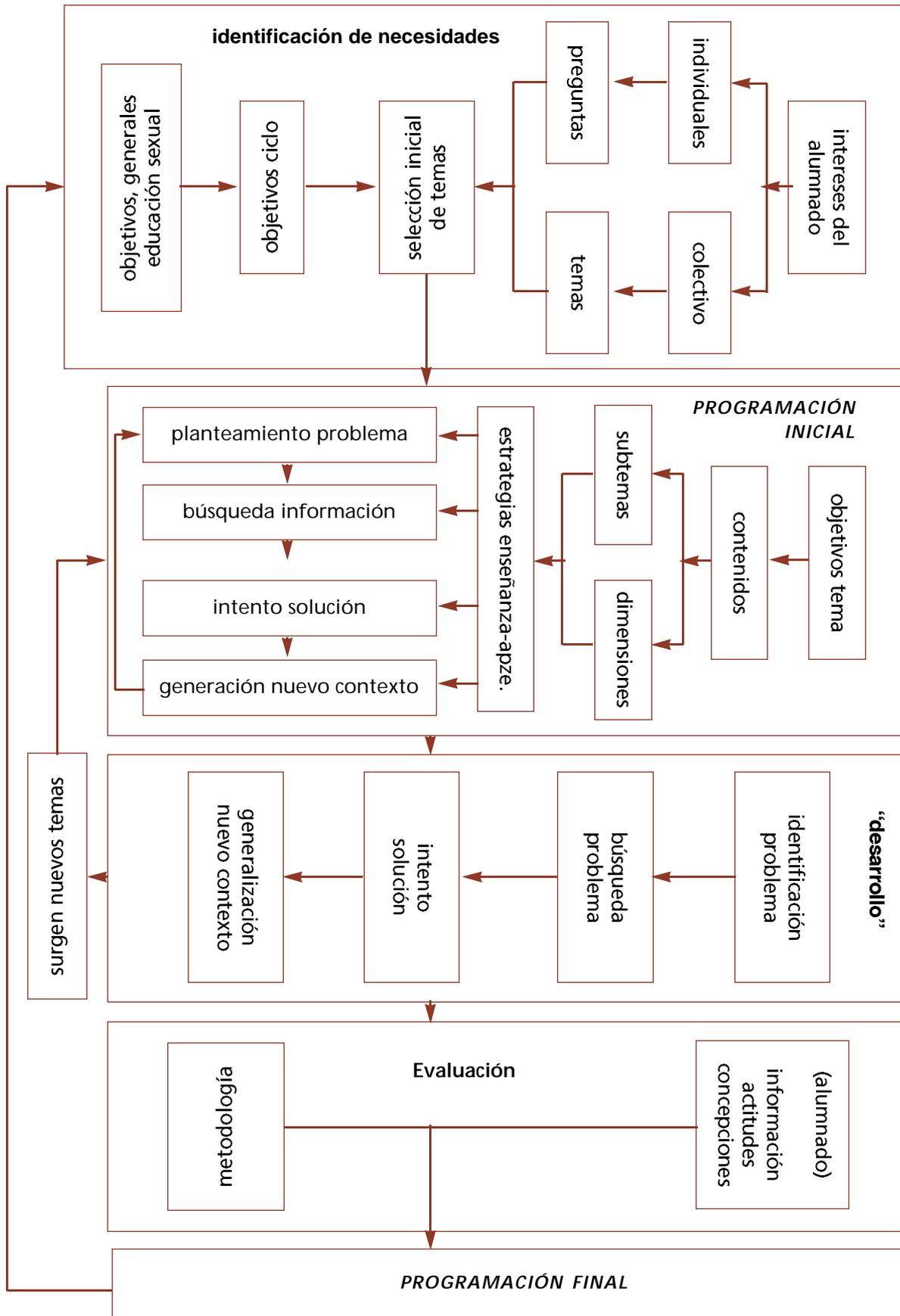


Fig. 2: Modelo Didáctico.

Finalmente, la fase de evaluación asegurará un conocimiento de los cambios que se han ido produciendo en la información, actitudes y concepciones de nuestros alumnos y alumnas, así como el resultado de la metodología aplicada y el propio programa.

Dispondremos, por último, tras la revisión necesaria, de una nueva propuesta de programación, con lo que iniciamos, de nuevo, el ciclo.

1. DIAGNÓSTICO INICIAL DE LOS INTERESES

Es necesario diferenciar en esta fase del diseño curricular entre la determinación de los intereses, fundamentalmente a través de las preguntas que formulan los alumnos y alumnas, y la selección de los temas de aprendizaje elegidos por medio de una asamblea de clase.

Se ha revelado especialmente útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje la utilización de los intereses y temas de aprendizaje, elegidos por los alumnos y alumnas mediante una dinámica democrática, asambleas, en clase.

La fase de *Diagnóstico Inicial* se justifica por la necesidad de conocer los intereses del alumnado, contribuyendo a romper el silencio impuesto en torno al tema sexual. Conviene recordar, que "la construcción del conocimiento no se realiza en el vacío, sino en relación con su mundo circundante, y por esta razón la enseñanza debe estar estrechamente ligada a la realidad inmediata del niño, partiendo de sus propios intereses" (Moreno, 1983, 36).

Es necesario desterrar la falacia que supone sostener que la educación sexual despertaría prematuramente intereses antinaturales, ya que el sondeo pone claramente en evidencia su existencia. Los intereses existen desde las edades más tempranas, enmarcados en el contexto de la actividad cognitiva espontánea de los mismos.

El sondeo de intereses pone de manifiesto la existencia de aquellos temas por los que se preocupan los adolescentes y las adolescentes, en contra de los modelos de programación elaborados bajo la creencia de que éstos no tienen madurez suficiente para especificar lo que les interesa aprender.

El sondeo de intereses se revela como un instrumento sumamente eficaz: en primer lugar porque supone la intervención y participación democrática de los alumnos y alumnas en la determinación de los temas a abordar en el programa, lo que predispone muy favorablemente a su participación.

Permite conocer lo que se denomina "*lenguaje vulgar*", utilizado cotidianamente para referirse a la sexualidad, convirtiéndose en un puente de comunicación imprescindible y en una fuente inagotable de información para la elaboración de preguntas base para el diseño de cuestionarios para utilizar en las *actividades*, y *para la elaboración de instrumentos de evaluación de información, concepciones y actitudes*.

Es necesario señalar la importancia que tiene mantener la consigna utilizada para el sondeo de intereses (escribe todas las preguntas que quieras saber sobre sexualidad), evitando así cualquier influencia de la persona adulta; de lo contrario éstos intereses estarían enmarcados en lo "normativo o permitido", y no reflejarían sus verdaderas inquietudes intelectuales.

Hay que matizar, no obstante, que muchas de las preguntas no reflejan, probablemente, todo lo que desean conocer sino que su intención es confirmar lo que ya saben o que el profesor o profesora confirme lo que ellos creen que saben y tienen por cierto. Cuando se aplica el programa diseñado en el aula, se comprueba como la formulación de preguntas va más allá de las inicialmente realizadas. Esta vez como resultado de una actividad más reflexiva y crítica, como resultado de los nuevos interrogantes que empezarán a plantearse.

Es muy poderosa y notable la influencia de los medios de comunicación de masas: prensa, radio y televisión, especialmente, en la determinación de algunos de los intereses, como ocurre por ejemplo con el tema del Sida y la homosexualidad.

Los posibles acontecimientos escolares o experiencias ocurridas a la propia población adolescente: *¿Si una chica tiene relaciones, como decimos nosotras "darnos los lotes", puede quedar embarazada por causa de impresión?, ¿Puede quedar?*; así como el momento en el que viven la sexualidad: *¿Cómo se sabe que le gustas a un chico sin que él te lo haya preguntado?*, determinan muchas de las preguntas: el conflicto que pueda desarrollarse en un centro ante un embarazo no deseado, las primeras relaciones sexuales con penetración, los casos conocidos de abusos sexuales: *¿Si te hacen el amor y te desvirgan, y no vuelves a hacerlo durante toda tu vida, se te puede volver a unir?*, *¿En caso de violación y aborrecer a los hombres, si cuando te gusta uno y le quieres contar tu caso para que te ayude a superarlo y quieres amarlo pero cuando llega el momento no puedes, cómo puedes superarlo?*; las dificultades que les plantean sus propias relaciones sexuales de cara a la utilización de métodos anticonceptivos: *¿Si una chica hace el amor con un chico una semana antes de tener la regla, se puede quedar embarazada?, ¿Y una semana después?, ¿Y con la regla?*.

Los intereses iniciales deben ser *analizados, clasificados y valorados*, para lo que se agrupan en un registro con doce bloques temáticos, con sus correspondientes subpartados (Ver Materiales para el Profesorado: Hojas de registro de los intereses iniciales).

El análisis de las preguntas formuladas por los alumnos y alumnas pondrá de manifiesto ciertas dificultades, especialmente debido a la ambigüedad en su formulación y la imposibilidad de aclaración, ya que han sido realizadas en un sondeo anónimo, primer paso necesario para que la sexualidad

como tema de aprendizaje pueda ser explicada.

En general, las preguntas reflejan muy claramente las concepciones e ideas de los alumnos y alumnas, así como algunas concepciones al uso de las personas adultas. Manifiestan un sin fin de errores que serán de gran utilidad en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje en cuanto al tipo de preguntas que pueden formular los profesores y profesoras para generar contradicciones cognitivas perceptibles por los sujetos.

Todas las preguntas que formulan nuestros alumnos y alumnas son importantes, por muy disparatadas que éstas pueden parecernos, y el cambio de actitud por nuestra parte empieza aquí, aprendiendo a respetar sus intereses, evitando toda broma en torno a las mismas.

Complementariamente, no hemos de olvidar el diagnóstico del contexto en el que se va a desarrollar la experiencia. Nos referimos al centro educativo, al medio externo al centro y al personal tanto profesorado como madres y padres. Hemos de recoger toda la información de interés sobre la infraestructura del centro, si trabajaras en un medio rural o urbano y dispone de centros recreativos, culturales, religiosos, actividades extraescolares, y servicios sanitarios. Asimismo, es importante conocer las ocupaciones laborales de las familias implicadas, índice de paro del lugar, drogadicción, clase social predominante y cuantos datos puedan tener interés para adecuar el programa de educación al proyecto de centro.

2. ELECCIÓN DE LOS TEMAS DE APRENDIZAJE

Una vez realizada la tarea de analizar, clasificar y valorar los intereses iniciales y como paso previo a la elección de los temas de aprendizaje, es necesario que el profesor o la profesora comente con los alumnos y alumnas el resultado del diagnóstico inicial.

Es el momento de responder a algunas de sus preguntas, ya que las expectativas que genera el sondeo deben ser respondidas de alguna manera.

Los intereses iniciales reflejan las inquietudes "*individuales*", por lo que la elección del tema supone "colectivizar" estos intereses.

"El niño tiene indudablemente una curiosidad y unos intereses: es necesario dejar que los desarrolle. Los niños son quienes deben elegir el tema de trabajo, lo que quieren saber" (Moreno, 1983, 45). Esta elección asegura la participación activa y democrática de los alumnos y alumnas. Un programa de Educación Sexual que no contemple esta posibilidad, sustituyendo esta elección por las propuestas de los adultos o las "adaptaciones", perpetuaría el divorcio entre el saber académico (el que sólo sirve para pasar de curso) y el conocimiento necesario para que las personas se desenvuelvan en su medio concreto.

Como decía Freud (1905, 12), " Si el propósito del educador es impedir cuanto antes que el niño llegue a pensar por su cuenta, sacrificando su independencia intelectual al deseo de que sea lo que se llama un "niño juicioso", el mejor camino, es ciertamente, el engaño en el terreno sexual y la intimidación en el terreno religioso". Y el engaño en el terreno sexual no es sólo explicarle "lo de la cigüeña" o decirle que "ya tendrá edad para saberlo", sino la justificación de unos temas o intereses en cuya determinación no participa.

Se esgrime con frecuencia, de manera paternalista, el argumento de que los chicos y las chicas no son capaces de elegir tema o que no tienen intereses. Evidentemente esto es un reflejo de una práctica escolar frecuente, que impide la participación del alumnado, imponiendo las personas adultas los temas a abordar o proponiendo una lista de temas para que los chicos y las chicas elijan. En la elección del tema, el profesorado puede intervenir como un elemento dinámico más de clase pero sin imposiciones.

La elección del tema o temas de aprendizaje, se presenta como un paso metodológico imprescindible, como forma de reflexión colectiva (recuérdese que el sondeo de intereses es individual y anónimo) sobre los intereses. Será una forma válida de reajustar los intereses individuales y los colectivos, estableciéndose los límites de cada tema y el orden en el que deben ser abordados.

La elección del tema supone, en la mayoría de los casos, un nuevo ejemplo de "puesta a prueba del profesor o la profesora". Es una especie de "pulso" para comprobar hasta donde llega la permisividad del centro educativo. Se convierte en una formulación de preguntas, ante la dificultad que supone para los alumnos y alumnas ponerse de acuerdo en un tema o varios temas para estudiar.

Si el alumnado no está acostumbrado a esta dinámica de trabajo, nos resultará un poco difícil controlar al grupo, pero podemos proporcionar normas de regulación indicándoles la necesidad de la escucha activa y el respeto por los turnos de palabra. Asimismo, y desde la perspectiva de género, hemos de recordar que generalmente los adolescentes son poco respetuosos con los turnos de palabra, suelen interrumpir continuamente tanto a sus compañeros como a sus compañeras de clase. Las chicas son más respetuosas entre ellas y con sus compañeros según hemos podido constatar en diferentes actividades en grupo (Barragán, 1998).

En esta primera sesión es posible que se planteen diversidad de temas; parece más bien un nuevo sondeo de intereses, sólo que esta vez se realiza de forma verbal y explícita, lo cuál supone un paso adelante importante para vencer los falsos prejuicios y generar un cambio de actitud positivo, considerándose la sexualidad como un tema más de aprendizaje.

Podríamos dudar de la utilidad de este complejo proceso de sondeo de intereses y

elección de temas porque –por regla general– los grupos con características sociales similares terminan por plantear los mismos temas, sin embargo es extremadamente importante respetar este proceso porque es fundamental en la toma de conciencia de la posibilidad de expresar lo que al alumnado le interesa aprender y como forma de vencer los prejuicios iniciales a hablar en público de sexualidad.

Constituye igualmente un proceso de interacción fundamental entre el profesorado y el grupo, una forma de conocer las expectativas así como un entrenamiento en una forma de trabajo nueva.

En un curso de secundaria, y como ejemplo de lo que decimos, hay que comentar que, surgirían otra serie de temas como los que comentamos a continuación: *¿Por qué el amor hay que hacerlo en la cama?, ¿Por qué los perros se quedan pegados y el hombre y la mujer no?. Apareció, asimismo, el tema de la autoestimulación, y consecuentemente las explicaciones del grupo: "Es meneársela". "Las chicas no lo pueden hacer". Porque no tienen... Por la tele se vió un hombre haciéndoselo a otro hombre. Es frotándose el pene".*

Por último, otro de los temas que plantearon, ligado a las concepciones al uso, fue el de las relaciones sexuales durante la menstruación: *¿Sí una mujer "está mala" y hace el amor con un hombre, el hombre también "se pone malo"?*

Los temas, como vemos, se van concadenando espontáneamente. Así, a raíz del tema de las relaciones sexuales durante la menstruación se planteó la "ninfomanía": *"Como mi padre tiene un video club, hay una película que están dos mujeres juntas y dice: "Las ninfómanas", las tortilleras, –explicaron–".* Es necesario dedicar una o dos sesiones para este tipo de actividad, tras lo cual es necesario que el profesorado intente agrupar las preguntas por temas, para poder decidir el orden para abordarlos y cómo quieren estudiarlos.

3. CONTENIDOS: SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN

En consecuencia, con el proceso descrito anteriormente, determinación de los intereses y elección del tema en clase, se nos plantea el problema de cómo *seleccionar y organizar los temas de aprendizaje.*

Para la selección de los contenidos, disponemos ya de un primer criterio, que fundamentalmente asegura la conexión entre el programa de educación sexual y los intereses de aprendizaje de nuestro alumnado. Sin embargo, este primer criterio parece no ser suficiente.

Por otra parte, es indudable que la población adolescente construye sus propias hipótesis explicativas y que éstas son, cualitativamente diferentes de las de los adultos, por lo que "El conocimiento de las etapas evolutivas en la construcción de cada conocimiento se presenta, entonces, como imprescindible para todo educador". (Moreno, 1983, 29). Por tanto el conocimiento de las concepciones previas e ideas de los alumnos y alumnas son el eslabón que asegura la conexión entre la génesis de la noción y las pautas de aprendizaje que se establezcan a partir de ellas. En consecuencia, este segundo criterio nos permite adecuar el tema de aprendizaje elegido colectivamente a las capacidades cognitivas, lo que a su vez nos va a permitir determinar la profundidad en el abordaje de los temas.

En este sentido, hemos encontrado una estrecha relación entre las capacidades reales de comprensión de los temas y los que son elegidos por nuestros alumnos y alumnas.

Complementariamente, hemos incorporado un tercer criterio de selección de contenidos, el de la conveniencia o necesidad. Es evidente que nuestros alumnos y alumnas deben conocer algunos temas, especialmente relacionados con su evolución sexual. Nos referimos, por ejemplo, a la menstruación o a las primeras eyaculaciones, por lo que algunos de estos contenidos deben ser

incorporados en el programa de educación sexual aunque no hayan sido solicitados. Para ello buscaremos la fórmula para conectar con los temas que nos habrán planteado.

Hemos de considerar, asimismo, que nuestra cultura ha elaborado un conjunto de conocimientos de los que disponemos a la hora de hacer el diseño curricular, especialmente aquellos que son imprescindibles para el desenvolvimiento de las personas en el seno del grupo sociocultural al que pertenece. En su selección no podemos olvidar la naturaleza epistemológica del conocimiento y los núcleos conceptuales básicos de ese área del saber.

Finalmente, la propia práctica docente desarrollada en este y otros contextos curriculares, nos proporciona criterios complementarios de selección. La aplicación de determinados temas supone el descubrimiento de aspectos no previstos.

En resumen, los criterios de selección de los contenidos o temas de aprendizaje serán:

1. Criterios psicológicos: intereses, elección de los temas por parte de los alumnos y alumnas, ideas previas, adecuación a su capacidad de comprensión y conveniencia de los mismos.
2. Criterios sociológicos: demandas sociales y culturales del sistema educativo y conocimientos necesarios para desenvolvernos en nuestro contexto.
3. Criterios epistemológicos: naturaleza del conocimiento y peculiaridades del saber social -en este caso-, así como los conceptos claves de las diferentes disciplinas implicadas.
4. Criterios pedagógicos: En nuestro caso, la experiencia docente ha proporcionado un conocimiento de cómo incorporar algunos de los contenidos, la revisión e inclusión de nuevos contenidos no previstos inicialmente y que

surgen como resultado de la práctica, así como la revisión de otros programas nacionales y extranjeros.

Es necesario aclarar que el orden en que han sido expuestos no implica mayor o menor importancia, reflejan el proceso práctico de la selección de los mismos. Todos los criterios son necesarios.

Para resolver el siguiente problema de organización de los contenidos (clasificación y secuenciación) parece evidente la necesidad de utilizar una taxonomía lógica, relacionada con las disciplinas que estudian la sexualidad humana. A tal efecto proponemos un modelo de clasificación de temas de aprendizaje en doce bloques temáticos: temas y subtemas, (los mismos utilizados en la clasificación de los intereses), orientativa y abierta. (Ver Materiales para el Profesorado).

Es importante no confundir la taxonomía propuesta con los contenidos a abordar. En el transcurso de la aplicación en el aula de los temas seleccionados, éstos se irán modificando y enriqueciendo con nuevas aportaciones, por lo que surgirán temas que no han sido seleccionados inicialmente y que por tanto no habían podido ser previstos. Así, por ejemplo, al abordar la Evolución Sexual entre el alumnado comprendido entre doce y catorce años se suscitó el tema de los Modelos Estéticos de Belleza, que fue incorporado a la programación.

La secuenciación de los contenidos implicaría determinar el orden el que serán abordados, el tiempo que invertiremos en cada uno y el grado de profundización en cada uno de ellos.

La agrupación que proponemos no implica, inicialmente, orden entre los temas, aunque todos ellos estén, o puedan estar interconectados, apoyándose unos en otros. Son, desde nuestro punto de vista los temas generales, que después, partiendo de la aplicación, deben profundizarse en función de la propia dinámica de la clase concreta.

La taxonomía representa, exclusivamente, un listado abierto de contenidos que potencialmente podrían convertirse en temas de aprendizaje.

A pesar de la aparente rigidez que pueda representar la utilización de una taxonomía, se descarta una ordenación "lógica" impuesta por el adulto. Desde la perspectiva de un programa eminentemente biologicista, empezáramos por la Anatomía y el Ciclo Menstrual. Desde una perspectiva constructivista, el primer tema puede ser cualquiera de los descritos dependiendo del orden propuesto por el alumnado en la elección de los temas.

Este criterio flexible de ordenación de los contenidos plantearía el problema de que determinados temas requieren unos conocimientos previos sin los que los alumnos y alumnas no podrían abordar los nuevos. Este problema, generalmente, queda resuelto porque los propios alumnos y alumnas plantearán la necesidad de su abordaje. Así, por ejemplo, cuando proponen el subtema de los métodos anticonceptivos, se encontrarán con que necesitan conocer previamente el concepto de fecundación y unas nociones de anatomía. Este sería, pues, el momento de introducir estas nuevas temas, que inicialmente no habían sido elegidos. De esta manera, nos encontraremos, con que existirá una diferencia notable entre los temas elegidos por los alumnos y alumnas y los que al finalizar una programación hemos abordado, ya que, como decimos, en el desarrollo de los primeros surgirán temas previsibles. Asimismo, otros temas no previstos, se incorporarán también. La siguiente figura muestra, partiendo del desarrollo de un tema lo que decimos, es decir, cómo la organización y secuenciación de los temas se determina a partir de la aplicación del programa. (Ver fig. 3).

El tiempo invertido en cada una de los temas se indica en cada una de las programaciones.

Finalmente, en lo que se refiere a la profundización de los temas o contenidos,

como podemos observar y deducir del ejemplo anterior existen tres niveles diferentes en el abordaje de los mismos.

Hay un primer nivel de aproximación, general, determinado por los bloques temáticos: un nivel de profundización (subtemas), que corresponde a un desarrollo más detallado de algún aspecto del tema general o bloque temático, y un desarrollo exhaustivo (dimensiones) de los anteriores. Este último, lleva consigo abordar el contenido desde los aspectos, biológico, social, cultural, psicológico, afectivo y moral.

4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y ACTIVIDADES

Con frecuencia se alude a la posibilidad de combinar estrategias de enseñanza-aprendizaje en función de los contenidos de aprendizaje de forma que se pueden utilizar de manera conjunta o alternativamente, estrategias por recepción o por descubrimiento.

Desde una perspectiva constructivista es necesario matizar como entendemos esta combinación de estrategias. De una forma general y, quizá un tanto esquemática, la utilización de estrategias de un tipo u otro es el resultado de concebir el conocimiento y el aprendizaje de una determinada manera. Así, las estrategias de corte receptivo o transmisivas, aparecen fundamentadas, generalmente, en una concepción acumulativa del conocimiento; es decir la comprensión de un concepto implica la progresiva suma de parcelas de información o surge tras la repetición. Por el contrario el conocimiento desde una perspectiva constructivista es el resultado de un proceso activo de construcción que supone una aproximación progresiva al concepto objeto de aprendizaje, mediante centraciones sucesivas, partiendo de la información que el individuo recibe, pero la "transmisión" de la misma puede presentarse como un primer eslabón, que debe desencadenar una reestructuración de la información previa de la que disponen los alumnos y alum-

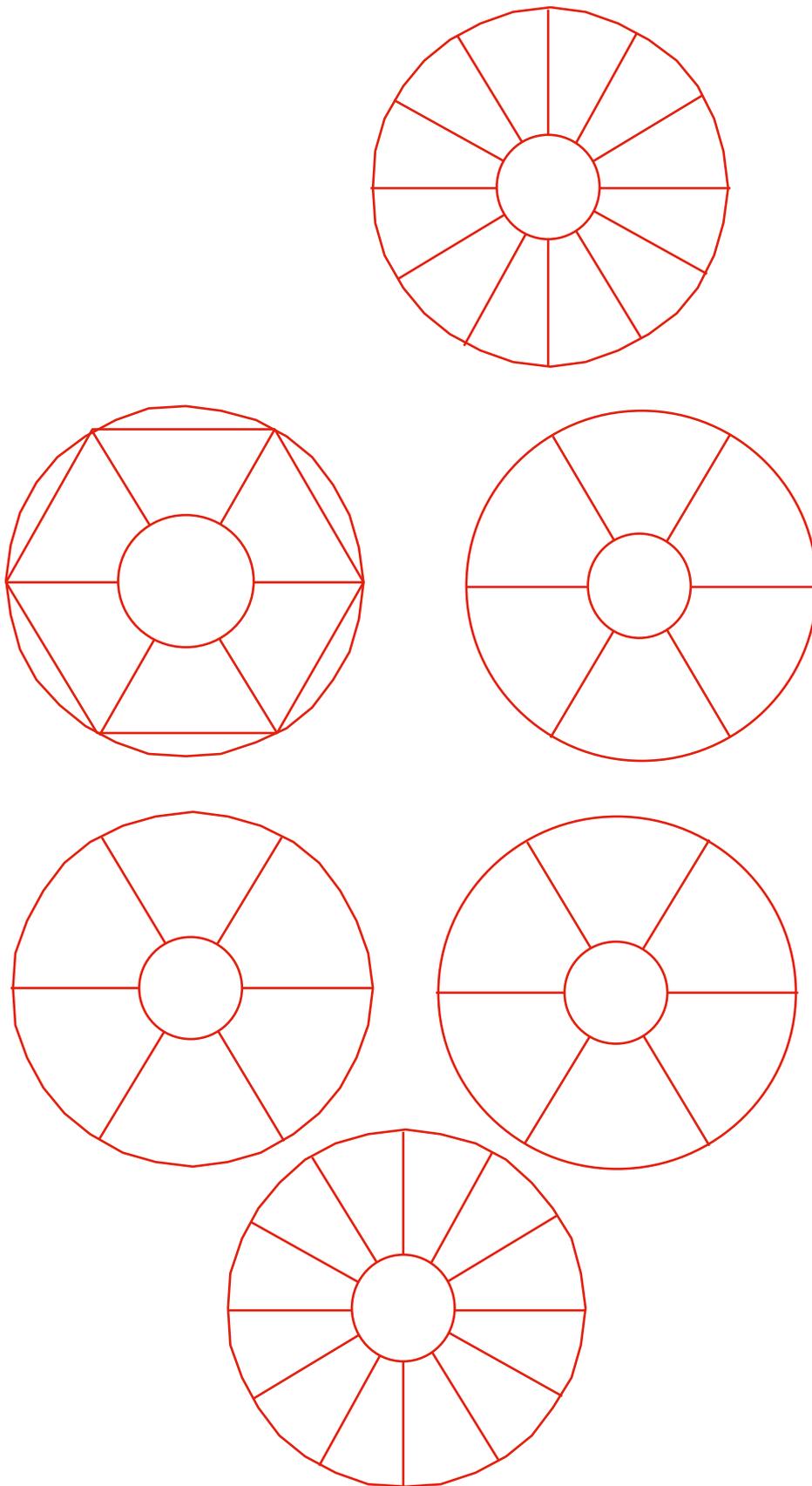


Fig. 3: Ejemplo Ciclo 12-16. Curriculum Potencial.

nas. Por ello, la utilización de la información por parte del alumnado, del profesorado o de los compañeros y compañeras de clase es sustancialmente diferente a como se plantearía en las estrategias de corte exclusivamente receptivas.

Obviamente, existen aprendizajes instrumentales para los que quizá resultase ridículo plantear estrategias por descubrimiento. Nos referimos, por ejemplo, al aprendizaje de cómo utilizar un proyector de diapositivas o un ordenador. De esta forma cuando se habla de métodos activos, en realidad, la que se ha propiciado es un desplazamiento de la actividad centrada "en las explicaciones verbales" del profesorado, repetitivo, por un "activismo", realización repetitiva de tareas, por parte del alumnado, aunque en el fondo subyace la misma idea: comprenderán los conceptos cuando repitan un número suficiente de veces una actividad determinada, presuponiendo, asimismo, un concepto acumulativo del conocimiento.

Es necesario, por otra parte, poner de manifiesto las diferencias existentes entre las denominadas estrategias por descubrimiento y las estrategias constructivistas. Las primeras, la mayoría de las veces, proponen los pasos, o heurísticos, a seguir en la resolución de un problema, aunque desde la lógica de cómo lo resolvería una persona adulta. En realidad, el descubrimiento dirigido no sistematiza suficientemente las posibles alternativas propuestas por los alumnos y alumnas en consideración de las características de su pensamiento en cada una de las etapas de su desarrollo intelectual.

Por otra parte, tanto los métodos tradicionales como los activos presuponen que la generalización del conocimiento sucede como consecuencia de la "comprensión súbita" o de la "copia de modelos", (ejemplo del modelo conductista de aprendizaje por observación de modelos en la tipificación sexual), que resulta o bien de las explicaciones del adulto o de la repetición de actividades, pero las investigaciones llevadas a cabo por Moreno y Sastre (1976), en

torno a la generalización y los contextos operacionales han puesto justamente de manifiesto la necesidad de cambio de los contextos de aprendizaje para que ocurra tal generalización. Por ello se justifica la inclusión de tal tipo de estrategias en nuestra metodología. Esta supondrá, por tanto, la aplicación del conocimiento adquirido a una nueva situación problemática, diferente de aquella en la se realizó primeramente, la construcción intelectual.

"Todo aprendizaje operativo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en el momento de generalizar, es decir, de aplicarlo ya conocido a una situación nueva, si la nueva situación es muy similar a la primera en que tuvo lugar el aprendizaje, el individuo reconoce inmediatamente los datos como susceptibles de ser tratados con el procedimiento ya conocido y la generalización actúa por simple transposición del método ya conocido a los nuevos contenidos" (Moreno, 1983, 25).

"Cuando los dos contextos en que tiene lugar un mismo razonamiento -el inicial y aquél al que se generaliza- son muy distantes entre sí, la generalización procede por reconstrucción metodológica y no por simple trasposición" (Moreno, 1983, 26).

"La generalización, entendida como una reconstrucción metodológica en nuevos contextos operacionales, necesita, para producirse, que el individuo haya construido por sí mismo el conocimiento, pues de no ser así es evidente que no podrá reconstruirlo" (Moreno, 1983, 28).

Definiremos las estrategias como las forma en que se desarrollará el proceso de enseñanza aprendizaje y que desencadenarán procesos mentales diversos en la construcción del conocimiento. Estas estrategias se concretarán en actividades o tareas.

De esta forma consideraremos cuatro tipos de estrategias fundamentales en la

metodología constructivista: *planteamiento del problema, búsqueda de información, Intento de solución y generalización a nuevos contextos.*

Por **planteamiento de problema**, entendemos, fundamentalmente la reflexión inicial sobre el objeto de conocimiento, el tema de aprendizaje, sus límites, centración en el mismo determinando lo fundamental y lo accesorio; así como la explicitación de las ideas o teorías previas que los alumnos y alumnas poseen.

La **búsqueda de información** supone, en general, la contrastación entre las diferentes maneras de explicar un fenómeno entre los propios alumnos y alumnas, para posteriormente realizar el mismo proceso con otras fuentes: profesor o profesora, libros, personas de la familia o el entorno. Esta contrastación debe generar una reflexión individual, en pequeños grupos y colectiva. En este conjunto de actividades hemos de resaltar la importancia de la interacción entre iguales, así como la interacción del alumnado con el profesor o profesora, dos momentos diferenciados y necesarios.

Esta fase debe contemplar el análisis exhaustivo del lenguaje que empleamos. Para ello proponemos: enumerar los términos empleados por el alumnado, explicación de su significado y análisis del mismo, confrontación con el denominado vocabulario científico y transformación de los términos inexactos o que impliquen desprecio, burla, infravaloración o discriminación. Es importante desarrollar la conciencia de que podemos modificar, colectivamente, el uso del lenguaje.

El **intento de solución** equivale a una primera explicación del problema planteado a partir de las nuevas hipótesis explicativas elaboradas tras la utilización de las estrategias anteriores.

Finalmente, la **generalización y la aplicación a nuevos contextos operacionales**, supondrá la reconstrucción del conoci-

to previo del que disponía el alumnado, la evolución del mismo y la posibilidad de ser aplicado a situaciones problemáticas similares o no a las planteadas inicialmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias organizativas, es decir, el tipo de agrupamiento de alumnos y alumnas y la organización del aula: horario, tiempos de enseñanza, interacciones, etc. están íntimamente relacionadas con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, por ello las incluiremos, en el apartado dedicado a la puesta en práctica de los temas de aprendizaje que se ejemplifican en esta obra, en el apartado de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera, los materiales constituyen un eslabón importante cuya función será desencadenar y favorecer la construcción del conocimiento, que igualmente incorporamos al referirnos a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. No obstante, y debido a la especificidad los comentaremos separadamente.

En su conjunto, todas las estrategias descritas, deben contemplar la cooperación entre sexos y evitar la discriminación sexista en la formación de equipos de trabajo, así como favorecer el respeto por las opiniones de las adolescentes y los adolescentes.

La cooperación o la eliminación del sexismo no se logra por imposición del profesor o la profesora. Debemos aprovechar todas las situaciones que espontáneamente se presenten para analizar colectivamente estos problemas y adoptar normas asumidas por el grupo.

5. MATERIALES DIDÁCTICOS

El uso abusivo de los materiales didácticos ha propiciado en muchos casos una desconexión entre éstos y las teorías del aprendizaje y el diseño curricular en los que deben insertarse, por lo que sean éstos estructurados o no, deben contextualizarse

a partir de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las actividades propuestas en cada caso.

Distinguiremos, a modo de clasificación general, entre los materiales estructurados y los no estructurados.

I. MATERIAL ESTRUCTURADO

Nos referimos al material diseñado por los profesores y profesoras o los diversos profesionales que intervienen en programas de educación sexual y cuya característica fundamental es que han sido diseñados partiendo del conocimiento de las concepciones o ideas previas de los alumnos y alumnas, experimentados y evaluados. Este tipo de material cumple dos funciones claves: favorecer la reflexión y la construcción de nociones o conceptos sexuales.

Podemos, a su vez, diferenciar entre material MANIPULATIVO, y material INFORMATIVO.

1. MATERIAL MANIPULATIVO

Nos referimos, por ejemplo, al material confeccionado a lo largo de nuestra experimentación. Clasificación de conductas sociales y sexuales o el material elaborado para trabajar el SIDA. Su finalidad fundamental es ejercitar la clasificación como instrumento intelectual de conocimiento, o generar conflictos cognitivos por medio de la contrastación. Generalmente, este material se utiliza en dos momentos de la intervención en el aula: el planteamiento del problema, y en los nuevos contextos operacionales. Por ejemplo, cuando se trabaja el concepto de Sida se propone al alumnado clasificar según sus propios criterios los comportamientos o actividades que aparecen en el material que podría implicar contagio y los que no.

2. MATERIAL INFORMATIVO

Su función es presentar al alumnado "Información" sobre determinados aspectos

de la sexualidad humana, en diferentes momentos de la aplicación del programa en el aula, aunque fundamentalmente su función es posibilitar la contrastación entre las representaciones de los alumnos y alumnas, y la realidad circundante, útil para el conocimiento de elementos de anatomía, fisiología, otras culturas... A utilizar cuando hemos agotado otras vías de información, procedentes de los propios alumnos y alumnas, su entorno familiar... Así, por ejemplo, para abordar el tema de Sexualidad y Cultura, al final de la segunda estrategia presentaremos una serie de dibujos con los textos correspondientes sobre "los Baulés" o sobre "los Trobriandeses", para provocar una reflexión crítica en torno a dimensiones fundamentales del modelo heterosexual monogámico.

II. MATERIAL NO ESTRUCTURADO

No siempre previsible, puesto que el profesor o profesora puede considerarlo necesario en un momento determinado del desarrollo del programa en el aula. Podemos diferenciar entre la utilización de materiales que nos ofrece el medio, como son los métodos anticonceptivos, o materiales confeccionados partiendo de revistas, fotografías, etc...

1. MATERIAL DE OBSERVACIÓN

Por ejemplo al trabajar el tema de Desarrollo Sexual entre los 2 y los 6 años, y para observar las implicaciones del dimorfismo comportamental: adornos, vestimenta... es muy útil solicitar a nuestros alumnos y alumnas que aporten a clase fotografías de sí mismos desde que nacieron hasta el momento en el que estamos trabajando el tema, para que la ordenen cronológicamente y que expliquen las diferencias que encuentran entre las fotografías.

2. MATERIAL MANIPULATIVO NO DISEÑADO

Con las mismas funciones anteriores. Por ejemplo, la utilización de métodos anticon-

ceptivos para realizar una clasificación de los mismos que permita analizar su aspecto, colores, material de confección, funciones, usuarios (sexo), pero utilizado generalmente en la fase de búsqueda de información, intento de resolución del problema planteado. Por ejemplo, para trabajar la noción de anticoncepción, entregaremos a los alumnos y alumnas por grupos, una unidad de cada método anticonceptivo: preservativo masculino y femenino, diafragma, anticonceptivos orales, DIU (Exceptuando evidentemente los que suponen intervención quirúrgica: vasectomía, ligamento de las trompas), presentados fotográficamente o por diapositivas.

3. MATERIAL ELABORADO POR LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

Determinadas estrategias de enseñanza y aprendizaje y sus correspondientes actividades exigirán la construcción de materiales específicos, la recolección de otros, la invención...

Así, por ejemplo, para trabajar los conceptos de anatomía podemos proponer a nuestros alumnos y alumnas la construcción de la anatomía interna masculina y femenina, o una maqueta en la que representen un pueblo o ciudad para representar el concepto de sexualidad. Al abordar el tema del Ciclo Menstrual con un grupo de alumnos y alumnas de 13 años, propusieron "tisanas" o "infusiones" para aliviar el dolor por lo que realizaron un herbario con tal propósito. Proponerles inventar un método anticonceptivo nuevo y explicarlo, utilizando materiales de desecho: papel, botellas, latas, etc.

Otros materiales ya clásicos no requieren una explicación: plastilina, pintura de dedos, cartulinas...

No debemos olvidar nunca para qué estamos utilizando los materiales, para evitar que éstos se conviertan en fines en sí mismos.

Es evidente que el nuevo concepto de aprendizaje, exige un nuevo enfoque en la evaluación.

En general, y como consecuencia de la gran influencia ejercida por los denominados modelos experimentales, esquema tecnológico, evaluación por objetivos, la investigación y la innovación han pretendido convertir el aula en un laboratorio. Para que esto fuese posible, era necesario partir de un modelo de programación preestablecido y rígido de "objetivos y contenidos", y un modelo de evaluación que sólo tuviese en cuenta los resultados finales o terminales del aprendizaje en términos de medición "objetiva y aséptica".

En Educación Sexual, generalmente por razones ideológicas, la evaluación se ha centrado exclusivamente, o casi, en la medición de la información y las actitudes antes y después de la aplicación de un programa, sin tener en cuenta los procesos de pensamiento, las concepciones o ideas de los alumnos y alumnas, que son las que en definitiva indicarían un cambio real. El éxito de un

programa así evaluado se traduce frecuentemente en afirmaciones como: El alumnado utiliza un vocabulario científico, emplea correctamente términos como Vulva, Pene, Testosterona, Ovulación... El "éxito del programa", así medido, no ha contemplado la necesaria "reconceptualización" de los nuevos términos. A nuestro entender, se corre el peligro de que las concepciones que implican esas palabras no hayan cambiado en absoluto. Es decir, corremos el riesgo de evaluar la educación sexual como si se tratara de un problema de lenguaje en vez de un problema cognitivo.

Por ejemplo, al trabajar en el primer curso de secundaria el tema "Desarrollo Sexual", en el bloque temático Evolución de la Sexualidad Humana, y después de analizar y estudiar los procesos biofisiológicos, con la terminología adecuada, planteaban las niñas que *"Las tetas no eran ni bonitas ni feas; la grande o la no grande no tenía ninguna razón de ser en relación a la belleza"*. Sin embargo, los niños discrepaban ostensiblemente: *"Las más grandes son las mejores, las que salen en las revistas, y las que les*

gustan a los hombres". Por el contrario, ningún rasgo físico masculino se contempló. No les interesaba hablar de ello. Las propias niñas plantearían más adelante que *"el vello masculino, su voz y su fuerza eran indicadores inequívocos de su poder", "la mujer no tiene nada que la haga fuerte"*.

Existe pues un aparente dominio del vocabulario, pero las diferencias biológicas, justifican las diferencias sociales. Los caracteres sexuales secundarios aparecen identificados con valores sociales como son el poder masculino. Las niñas se quejaban de que los niños "se creían mejores", a lo que los niños contraargumentaban que "Nuria, ya se puede sacar veinte mil matrículas que José Eloy, siendo un niño, sabía de todo mucho más". El lenguaje, evidentemente, representa una determinada concepción del mundo social y el lenguaje sexual no está exento. La evaluación de la información sexual "científica y objetiva", aséptica, es una falacia. Las concepciones sexuales, sistemas explicativos, ligados al vocabulario, comportan la incorporación de valores morales e ideologías. Por tanto, es aquí donde cobra especial relevancia el trabajo del androcentrismo y los estereotipos de género.

"Por lo tanto, ni la educación ni la evaluación pueden comprenderse como procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores e ideologías". Así, pues, "Un diseño estrictamente estructurado de antemano no puede ser un instrumento adecuado para la evaluación cualitativa... el estudio se orienta y desarrolla frecuentemente hacia direcciones que no han sido previstas e incluso ni sospechadas, con anterioridad" (Pérez Gómez, 1983, 430).

Durante la década de los sesenta, como recoge Pérez Gómez (1983), se despierta un gran interés por la perspectiva denominada cualitativa, defendida por autores como Eisner, Cronbach, Stenhouse, Guba, entre otros, en gran medida como resultado de la consideración de que los tests estandarizados de rendimiento, no proporcionan toda

la información que se precisa para comprender lo que el profesorado enseña y el alumnado aprende.

Recordando el ejemplo que señalábamos referido al aprendizaje del tema "Desarrollo Sexual", podemos notar como el aprendizaje no se limita, afortunadamente, a los contenidos previstos inicialmente. Este tema, deriva hacia nociones sociales: los modelos estéticos de belleza y fuerza, relaciones de poder, dimensiones afectivas en las relaciones entre alumnos y alumnas, todos ellos no previsibles.

A este respecto, Eisner afirma que "en parte como resultado de la creciente literatura sobre el "currículum oculto", aquellos que trabajan en el campo educativo han reconocido que los profesores y la escuela como institución, enseñan más que lo que se proponen. La mayoría de las lecciones importantes que los alumnos aprenden en la escuela no están integradas en el currículum explícito" (Pérez Gómez, 1983, 429). A lo que nosotros puntualizaríamos que en el terreno de la Educación Sexual, los alumnos y alumnas han venido aprendiendo "a pesar de la escuela", y que cuando se ignoran estos procesos, argumentando la defensa de la objetividad y la cientificidad de la E.S. y la evaluación, estamos propiciando el fraude escolar.

Una evaluación que quiera recoger estas peculiaridades, que sea "sensible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos, al cambio y al progreso, a las manifestaciones observables y a los significados latentes" exige una nueva metodología. "La evaluación cualitativa incorpora, pues, un conjunto de técnicas, orientaciones y presupuestos de la metodología etnológica, de la investigación de campo (...) en una cultura primitiva, o en el ámbito del aula, busca el significado, el contenido de los signos o indicadores externos, impregnándose día a día de la vida del medio, de los significados compartidos y latentes, de los comportamientos simbólicos... el monismo metodológico se sustituye por la pluralidad y flexibilidad metodológica que abarca la observación, la entrevista, el análisis de documentos, cuestiona-

rios e incluso tests y pruebas estandar" (Pérez Gómez, 1983, 430).

En definitiva, podemos afirmar, que los resultados finales pueden considerarse coyunturales, mientras que los procesos no. En este sentido, nuestro énfasis se sitúa en el terreno de los aspectos cualitativos, sin que ello implique un olvido de los aspectos cuantitativos.

En consecuencia, este nuevo enfoque en la evaluación implica contemplar la información, las actitudes y las concepciones, como tres indicadores fundamentales e interconectados tanto del proceso de aprendizaje como de los productos finales.

La información sexual se refiere al conocimiento de la terminología, procesos fisiológicos, funciones sexuales, aspectos descriptivos de los órganos sexuales y reproductivos, enfermedades de transmisión sexual, pero esta información resulta incompleta si no conocemos las concepciones que la sustentan, y evidentemente, si la posible reestructuración de los procesos cognitivos del individuo implican, finalmente un cambio de actitudes o no.

Asimismo, hemos de emplear como fuentes de información cualquier material producido por el alumnado así como la autoevaluación del propio programa. (Ver Materiales para el profesorado).

Funciones del profesorado

8

Una metodología constructivista implica necesariamente un replanteamiento en las funciones del profesor y la profesora.

Evidentemente, en primer lugar, la formación del profesorado es indispensable. Esta debe provocar un doble cambio, en cuanto a su forma de entender la sexualidad y la educación sexual, y en una reflexión en lo que se refiere a su papel dentro del aula no como transmisores de conocimientos sino como facilitadores de las estrategias de enseñanza-aprendizaje anteriormente descritas.

El cambio de actitud debe permitir una aceptación de la propia sexualidad y la aceptación de la sexualidad de los demás. A.S. Neill (1972), quien defendía la necesidad de impartir una completa información sexual, afirmaba en "The Problem Teachers" (Hemings, 1972, 189) que "era necesario que los maestros tuvieran una actitud más sana respecto a lo sexual, y también una vida sexual satisfactoria". "Quería que sus alumnos adquiriesen "criterios racionales y realistas de lo sexual, en lugar de adoptar los hipócritas criterios conven-

cionales que existían al respecto" (Hemings, 1972, 187).

"El adulto debe evitar emitir juicios afirmativos o negativos al referirse a las conductas del niño. Su papel debe ser lo más neutro posible en este sentido, sin dejar entrever su propia manera de pensar. Su actividad debe centrarse en formular preguntas consecuentes a las afirmaciones de los niños, dirigidas a que éstos generalicen los razonamientos correctos y a crearle contradicciones perceptibles por él, cuando estos sean incorrectos, de manera que provoquen desequilibrios que le inciten a la búsqueda de una solución mejor" (Moreno y Sastre, 1980, 47).

En este sentido es muy importante la diversificación de las actividades en torno a las estrategias por construcción.

Para favorecer la construcción del conocimiento se pueden provocar situaciones para que los alumnos y alumnas pongan de manifiesto sus ideas previas. "Las ocasiones pueden darse en situaciones de pequeños gru-

pos, en las conversaciones de clase o pidiéndoles que hagan una representación de lo que piensan acerca de una situación, por escrito, dibujando o a través de cualquier otro medio" (Driver, Guesne Y Tiberghien, 1989, 302).

Otros procedimientos que sugieren son el "planteamiento socrático de preguntas", "puede ayudarles a descubrir la posible falta de coherencia de su propio pensamiento y a reconstruir sus ideas de forma más adecuada".

Somos conscientes de la dificultad que puede implicar el cambio de funciones que proponemos para el profesorado, pero no sería válido dar normas. Cada situación concreta requiere formular las preguntas de diferente manera.

Otra función fundamental del profesor o profesora es, " ... la de situar al niño ante la realidad -las situaciones experimentales proponiéndole una actividad a realizar o problemática a resolver, variando con gran frecuencia tanto las situaciones como el material, para favorecer la generalización de las adquisiciones, comprobar su solidez y evitar la monotonía y la perseveración de las respuestas" (Moreno y Sastre, 1980, 47).

El profesorado tiene que contemplar, finalmente, la función de favorecer la actividad cooperativa entre los sexos y evitar cualquier situación discriminatoria.

Por último, señalar, que una función adicional del profesor o la profesora es la de lograr integrar a las madres y los padres en este proceso educativo. Las reuniones informativas periódicas asegurarán el éxito de los programas de educación sexual. Para ello, es importante proponerles actividades de formación, cuyos contenidos deben ser propuestos por ellas y ellos mismos, utilizando para ello, la misma clasificación de temas que hemos diseñado para los alumnos y alumnas. La información y la formación nos van a permitir resolver los problemas de oposición a la introducción de éstos programas, discutiendo y analizando todos los inconvenientes que suelen plantear.

Sugerimos, la realización de cursos de formación de ocho sesiones, en las que abordar los temas elegidos, tanto en lo que se refiere a educación sexual como a su propia formación: métodos anticonceptivos, ciclo de respuesta sexual, erotismo, etc.

A modo de libros básicos proponemos la consulta de los siguientes:

- Barragán, F. (1995). *La educación sexual en Educación Secundaria*. Junta de Andalucía.
- Cubero, R. (1989). *Como trabajar con las ideas previas de los alumnos*. Sevilla: Díada
- Driver, R.; Guesne, E. y Tiberghien, A. (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: MEC-Morata.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1988). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- Gómez Zapiain, J. (1997). *La sexualidad: Perspectiva psicosocial en la adolescencia*. En M. Lameiras y A. López, *Sexualidad y Salud* (pp. 63-82). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Moreno, M y Equipo IMIPAE (1983). *La Pedagogía Operatoria*. Barcelona: Laia.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Pérez Gómez, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular. Para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

*Consejería de Educación y Ciencia
Instituto Andaluz de la Mujer*

III. Algunos Ejemplos de Puesta en Práctica

Programa de
Educación
Afectivo-Sexual

Educación
Secundaria



JUNTA DE ANDALUCÍA

“Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria”

III. Algunos Ejemplos de Puesta en Práctica.

Autor: Fernando Barragán Medero

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer

© El autor

© De esta edición: Consejería de Educación y Ciencia

Maquetación e Impresión: A. G. Novograf, S. A. (Sevilla)

Depósito Legal: SE-1588-99 (III)

Sexualidad, género y cultura

1

El presente volumen incluye y desarrolla cuatro ejemplificaciones. La primera de ellas centrada en el tema Sexualidad, género y cultura ha sido experimentada con alumnado de secundaria obligatoria correspondiendo por tanto a la etapa comprendida entre los doce y los dieciséis años. A continuación presentamos el tema Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida y Género con población comprendida entre los dieciséis y los veinte años de forma que podamos cubrir un espectro amplio de edades.

El tema de la Agresión y las consecuencias sociales ha sido trabajado durante dos cursos académicos completos con alumnado de secundaria comprendido entre catorce y dieciséis años.

1. INTRODUCCIÓN: CONCEPTOS CLAVES

Del tema de aprendizaje *Sexualidad y Cultura*, hemos optado por un subtema, *Concepto de Sexualidad, Género y Cultura* como contenido posible para comenzar a desarrollar el programa. Supone la inclusión de qué entendemos por sexualidad, cuáles son sus funciones, desarrollo de la sexualidad en estas edades, con manifestaciones diferentes de la sexualidad de las personas adultas, y análisis de las diferencias interindividuales e interculturales.

Las diversas dimensiones del subtema permitirán establecer relaciones entre los elementos culturales y sociales: normas convencionales y arbitrarias que regulan la sexualidad humana y sus funciones; las bases biológicas y psicológicas características de este período: desarrollo sexual, construcción de la imagen corporal; afectivas: de las relaciones en pandilla a la formación de las primeras parejas de acuerdo con la preferencia sexual, sentimientos asociados a las diversas manifestaciones sexuales como autoerotismo, primeras relaciones

sexuales; y moral, referidas a las valoraciones de aprobación o condena de nuestra cultura respecto a las relaciones prematrimoniales, los mitos relaciones con la pubertad, con lo que daríamos cabida a todos los aspectos que hayan planteado nuestros alumnos y alumnas. Será especialmente importante tener presentes las manifestaciones de la función sexual humana: Comunicación, afectividad, placer y reproducción, así como la relación dialéctica entre lo biológico y lo socio-cultural.

La perspectiva de género debe ayudarnos a contemplar que la mayor parte de las culturas conocidas, entre ellas la nuestra, intenta generar normas de comportamiento diferentes para hombres y mujeres. Por ejemplo en lo que se refiere a quien puede manifestar los deseos y cómo, o a los roles adoptados en las relaciones sexuales.

Es necesario especificar, que no se trata de "proponer" una concepción determinada de qué se entiende por sexualidad sino de presentar múltiples perspectivas. Es evidente que partimos de un concepto abierto por el

que entendemos que la sexualidad es fundamentalmente comunicación, afectividad y placer, siendo la reproducción una función importante, optativa, y en absoluto la única. Pero, insistimos, lo que nos importa es favorecer la construcción de este concepto y ello no implica que todos los alumnos y alumnas terminen "pensando" lo que nosotros creemos. Tampoco la meta final, es necesariamente, la construcción completa del concepto, puesto que en un primer abordaje, de carácter general, podemos lograr una aproximación al tema, que nos permitirá incidir posteriormente en determinados aspectos, por ejemplo el social o el cultural, o el psicológico. Es decir, no se trata de enseñar consignas, se trata de reflexionar colectivamente, y en último extremo, de que cada alumna y alumno construya su propio sistema explicativo. Recordemos, en este sentido, que las personas adultas reestructuramos continuamente nuestro concepto de sexualidad. No se trata de una noción estática e inalterable a lo largo de toda nuestra vida.

En consecuencia, al abordar las funciones de la sexualidad humana hemos de permitir que cada alumno y alumna establezca las relaciones de jerarquía que considere apropiadas para relacionar la comunicación, afectividad y placer, en vez de sobredimensionar alguna de ellas.

El tiempo total que puede emplearse en el abordaje del tema es de veinticinco sesiones de trabajo de una hora de duración cada una, lo que equivale, aproximadamente, a un trimestre del curso escolar

2. SONDEO, CLASIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS INTERESES

El diagnóstico inicial de los intereses refleja en el Ciclo 12-16 la formulación de preguntas sobre casi todos los bloques temáticos, aunque fundamentalmente se centran en Sexualidad y Cultura, Anatomía y Ciclo Menstrual, Sexualidad y Reproducción, Ciclo de Respuesta Sexual y Alteraciones e Higiene Sexual.

Comentaremos, pues, algunas de las preguntas más significativas que nos puedan guiar en un mayor conocimiento de los alumnos y alumnas de este ciclo, especialmente las que se refieren al tema Sexualidad, Género y Cultura que más adelante explicitaremos en cuanto a su programación y aplicación en el aula.

SEXUALIDAD Y CULTURA

En lo que se refiere a las relaciones de pareja, matrimonio y relaciones prematrimoniales el alumnado formula preguntas como: *¿A qué edad sería oportuno "liarse" en serio con un chico?*, *¿Entre las parejas se practica con frecuencia la sexualidad? (Chica)*, *¿Es malo hacer el amor todos los días? (Chico)*, *¿Por qué es necesario hacer el amor? (Chico)*.

Sobre los aspectos socioculturales y educativos: *¿Por qué los niños de 9 a 10 años no pueden hacer el "triqui-traca"? (Chico)*, *¿Por qué nos cubrimos nuestras partes genitales? (Chico)*.

Variabilidad cultural en las orientaciones sexuales o preferencia sexual: *¿Por qué las chicas, especialmente, tienen tanto miedo a "entregarse" por primera vez? (Chico)*.

Como nos muestran estas preguntas, no siempre las normas convencionales, evidentes para las personas adultas, parecen serlo para los alumnos y alumnas. Por eso, puede sorprendernos la ingenuidad de algunas de ellas. En otros casos, los tópicos frecuentes en estas edades, pueden reflejar una cierta preocupación por estar o no dentro de lo que socioculturalmente se considera "normal", o por los problemas que les plantea el acceso a lo que erróneamente consideran el mundo de los adultos, sexualmente hablando.

Como comentario general podemos indicar, el valor informativo de la formulación de las preguntas, ya que constituyen una ayuda fundamental para prever como puede ser el desarrollo del tema de apren-

dizaje. Nos ayuda a conocer el lenguaje que utilizan los alumnos y alumnas, las diferencias entre las preguntas según el sexo y, especialmente algunas de las concepciones al uso, así como sus propias explicaciones que no están tan claramente determinadas por las de los adultos.

Para generar un clima de "comunicación", podemos comentar con el grupo de trabajo el resultado de la clasificación y análisis de las preguntas ya comentadas, así como responder a algunas de sus inquietudes para posteriormente proponer la elección de los temas de aprendizaje.

Clasificación y análisis de los intereses

La primera tarea a realizar con nuestros alumnos y alumnas es un sondeo de intereses, de manera anónima, indicando sexo, edad y curso escolar. La consigna que debemos mantener es: escribe todas las preguntas que quieras saber sobre sexualidad. No debemos aclarar en ningún momento qué queremos decir con la palabra sexualidad. El sondeo es individual y hay que insistir en que intenten formular las preguntas de la manera más concreta posible, y sin limitación en el número.

La totalidad de preguntas deben ser escritas literalmente en el modelo de clasificación separadamente por sexos, temas y subtemas. Para ello haremos un vaciado de las preguntas en el modelo de clasificación que proponemos (Ver Material para el profesorado, Hojas de registro de intereses iniciales).

Esta tarea, no obstante, representa algunas dificultades teóricas y prácticas. La ambigüedad en su formulación y la incorporación de una misma pregunta en dos apartados diferentes de un tema dificulta su clasificación en algunos casos. Para ello, podemos recurrir a su clasificación simultánea en dos apartados diferentes, o valorar cuál es el aspecto predominante en la pregunta. Por ejemplo, ante la pregunta, *¿Se puede equivocar uno con los dos orificios que tienen las*

mujeres, y no saber cuál es el que se tiene que usar?, optaremos por clasificarla en el apartado referido a Anatomía Femenina, porque representa un problema de desconocimiento de la anatomía, a pesar de que podamos considerar que la pregunta puede indicar una centración en la idea de "penetración" como única forma de relación sexual, lo cuál constituye o puede constituir una información adicional interesante.

En cualquier caso, estas dificultades deben ser anotadas para poder establecer un criterio único y uniforme. Si una pregunta es incluida por dos veces, debemos tenerla en cuenta en el cómputo parcial o total de los porcentajes que representan. Una vez vaciadas todas las preguntas, debemos calcular el porcentaje que representan, por subtemas y temas y separadamente por sexos, para posteriormente calcular, conjuntamente, el porcentaje que representa cada tema.

El análisis debe orientarse fundamentalmente a conocer el tipo de preguntas que nos formulan, en el sentido de en qué temas o subtemas pueden ser ubicadas, qué diferencias existen entre las preguntas formuladas por los chicos y las chicas, en qué tema o temas se centran mayoritariamente, así como el lenguaje que emplean en su formulación.

El siguiente ejemplo clarificará la que decimos. Como podemos observar, se trata de las preguntas realizadas en torno al tema Sexualidad y Cultura en un curso de primer ciclo de secundaria. Las preguntas escritas por los chicos se centran en los subtemas *Generalidades y Diferencias Socioculturales* y *Educativas*, representando, respectivamente el 3.2% y el 9.6% del total de las preguntas planteadas por la totalidad de chicas y chicos con respecto a todos los temas, es decir el 12.3% del total, mientras que con respecto a su propio sexo representan el 44.4%.

Para las chicas los subtemas de interés son *Concepto de Sexualidad, Diferencias*

Socioculturales y Educativas y Relaciones de pareja, matrimonio y relaciones prematrimoniales. Lo que, respectivamente, representa el 3.2%, 9.6% y 9.6% del total de preguntas formuladas por chicas y chicos, y el 31,7% de su propio sexo.

La valoración de estos intereses iniciales pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre las preguntas en función del sexo. La formulación más general de las preguntas de chicos contrasta, a primera vista, con la profundidad de las realizadas por las chicas. Estas últimas aluden explícitamente a la discriminación en función del sexo o al miedo a la sexualidad.

Comparativamente con otras temas, el porcentaje es bastante elevado, lo que nos podría indicar que inicialmente tienen interés por el mismo.

La tarea descrita de sondeo de los intereses nos ocupará una clase completa (50 minutos). Posteriormente haremos la clasificación y el análisis, labor que es interesante realizar conjuntamente con el resto de profesores y profesoras implicados en nuestro centro en el programa de Educación Sexual, especialmente con el profesorado de nuestro Ciclo. Ello puede darnos una visión completa y evolutiva de los intereses del ciclo.

La información obtenida debe ser comunicada a nuestros alumnos y alumnas y a las madres y padres. Es especialmente ilustrativo que los adultos conozcan las preguntas de los chicos y chicas para desmitificar la idea de ausencia de interés por los temas sexuales.

Puede llevarnos una clase comentar estos datos con las alumnas y alumnos y "explicarles" algunas de sus preguntas. Sus expectativas iniciales son, reproduciendo un modelo tradicional de enseñanza, que como es el profesor o la profesora la que "sabe", ésta debe transmitir el conocimiento. Igualmente, tampoco debemos resistirnos a proyectar algunas diapositivas alusivas a algunas de las preguntas más comunes. Es

una manera de mostrar nuestro talante abierto ante la sexualidad y una primera ocasión para vincularnos a sus intereses, sus preocupaciones y comenzar a construir unas relaciones efectivas y comunicativas necesarias en el futuro.

Por la tanto, es el momento de proponerles la consigna de decidir colectivamente, qué temas vamos a estudiar y por cuál vamos a comenzar. Esta actividad puede llevarnos una clase más. Debemos lograr que nuestros alumnos y alumnas expliciten el tema de aprendizaje y que justifiquen su elección e importancia. Asimismo deben comenzar a aprender a determinar los límites del mismo y realizar agrupamientos del tipo de interés que pondrán de manifiesto. Este proceso, elimina aquellas preguntas que formularon para comprobar si lo que ellos creen saber es cierto o no, y en consecuencia formularán nuevas preguntas. Puede abrumarnos las dificultades que tienen nuestros alumnos y alumnas para acotar los temas, dada la escasa práctica que tienen en esta metodología. La elección de los temas supone la realización de una votación, una vez han sido debatidos, que determinará el orden en el que, según el alumnado, deben ser abordados. El tema más votado será el primer tema de aprendizaje. En el caso práctico que estamos comentando, el tema general fue Sexualidad y Cultura.

La decisión siguiente es determinar si abordamos Sexualidad y Cultura como tema general o nos centramos en algún subtema significativo. Debemos recurrir, en este momento, a los demás criterios de selección de contenidos: qué pueden aprender y qué temas conviene que aprendan, así como la propia práctica del profesorado. En el caso de este tema, nos parecía evidente la necesidad de comenzar por abordar el concepto de Sexualidad, Género y Cultura porque comporta la posibilidad de una reflexión global sobre sexualidad, para posteriormente profundizar en cada uno de los demás subtemas: variabilidad cultural de la preferencia sexual, diferen-

cias socioculturales y educativas, relaciones de pareja, matrimonio y relaciones prematrimoniales. Las concepciones sobre sexualidad están implícitas o explícitas en cada una de los demás apartados o subtemas, y en cualquier caso interrelacionadas.

¿Y si nos equivocamos en la determinación acertada del tema o subtema?. Debemos recordar, que los contenidos inicialmente seleccionados no son rígidos. Pueden y deben ser transformados en la práctica con cada grupo de trabajo.

3. DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN

Ha llegado el momento de preparar la "programación". Establecer los objetivos es la primera tarea fundamental. De nuevo, nos parece importante indicar, la necesidad de que la determinación de los objetivos pueda realizarse colectivamente por el equipo de profesores y profesoras de Educación Secundaria.

Para ello, es obligada la referencia a los objetivos generales establecidos para la educación sexual para educación secundaria, a partir de los cuales concretaremos los objetivos de este tema, o de cualquier otro que diseñemos.

Para el subtema concepto de Sexualidad, Género y Cultura, podemos, por lo tanto, proponer inicialmente los objetivos que se recogen en la programación adjunta.

No debemos olvidar, que estos objetivos podrían ser transformados como resultado de la aplicación del tema en el aula. Los objetivos tampoco deben considerarse cerrados e inflexibles. A pesar, de las dificultades que pueden implicar para la evaluación, los objetivos pueden ser modificados, matizados y completados.

La programación incluida en este capítulo ejemplifica la propuesta de la que podemos partir para el abordaje del tema en clase.

Es importante hacer notar que partimos de una programación inicial que debe ser abierta y flexible, a la que iremos añadiendo las reformulaciones necesarias en los objetivos, los contenidos, estrategias, o cualquier otro elemento del diseño curricular.

Resulta muy interesante anotar cuál es el desarrollo real del tema en el aula, para poderlo analizar al finalizar una programación. Si disponemos de medios, la grabación de las primeras sesiones de trabajo y su análisis posterior, nos proporcionará una información de primera mano sobre su desarrollo. Algunos detalles escapan al profesorado si no se graba o se toman notas de clase. Sugerimos, la utilización del modelo de registro de incidencias en la programación incluido en el apartado de Material para el Profesorado (Modelo de registro del desarrollo en la práctica del tema), que nos permitirá, a modo de diario, reflejar tanto los acontecimientos previstos como los no previstos en el aula.

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
<p>1. Favorecer la construcción del concepto de sexualidad.</p> <p>2. Diferenciar sexualidad de genitalidad, heterosexual y reproducción.</p> <p>3. Conocer las manifestaciones de la sexualidad en las diferentes etapas evolutivas.</p> <p>4. Favorecer la integración de las dimensiones biológica, cultural, social, afectiva, psicológica y moral del concepto de sexualidad.</p> <p>5. Comprender que la sexualidad es regulada social y culturalmente, entendiendo la relación dialéctica entre lo biológico y lo sociocultural.</p> <p>6. Analizar los mecanismos sociales y culturales de imposición de modelos de sexualidad, contrastándolos con otras culturas.</p> <p>7. Analizar y modificar los roles sociales adjudicados de forma discriminatoria en las relaciones sexuales en función del sexo.</p> <p>8. Cambiar las actitudes negativas o reprobatorias hacia las formas de manifestación de la sexualidad en la pubertad y adolescencia.</p> <p>9. Aprender un vocabulario adecuado que no sea discriminatorio o sexista.</p> <p>10. Conocer las funciones de la sexualidad humana: comunicación, afectividad, placer y reproducción.</p>	<p>Bloque temático: SEXUALIDAD, GÉNERO Y CULTURA Subtema: CONCEPTO DE SEXUALIDAD Y GÉNERO Dimensiones: BIOLÓGICA: Función sexual humana: Comunicación, afectividad, placer y reproducción. CULTURAL: Relación entre los elementos biológicos y los culturales. SOCIAL: La regulación social del comportamiento sexual. Carácter convencional y arbitrario de las normas sexuales. APECTIVA-PSICOLÓGICA: Concepto de afectividad y sexualidad en las manifestaciones sexuales.</p>	<p>I. PLANIFICACIÓN DEL PROBLEMA (1) Dibujar o realizar en pequeño grupo una ciudad con plastilina o barro describiendo como es la sexualidad de las personas que viven en ella. (Ficha 1.1.) (2) Explicar el trabajo realizado a partir de las preguntas ¿Qué es la sexualidad?, ¿Para qué es?, ¿A qué edad empieza y termina?, ¿Es igual en todas las personas?, ¿Es igual en todos los países. (Ficha 1.2.). (3) Exponer todos los trabajos en la clase. II. BUSQUEDA DE INFORMACIÓN (4) Contrastar las diferentes explicaciones. Ideas previas, de las chicas y los chicos entre si en el grupo clase a partir de las preguntas: ¿Qué es la sexualidad? y ¿Para qué es? (5) Informar de las diferentes funciones de la sexualidad humana, para contrastar con las ideas que sostiene el alumnado. (Documento 1.1.). (6) Clasificar las conductas sexuales y sociales del material Concepto de Sexualidad en pequeños grupos. (Mat. Manp.). (7) Exponer y explicar la actividad. (8) Contrastar las diversas formas de clasificar y las explicaciones dadas por cada grupo entre sí. (9) Contrastar las diferentes explicaciones dadas a las preguntas: ¿A qué edad empieza y termina la sexualidad. (10) Informar brevemente de la evolución de la sexualidad. (11) Constrar la nueva información con la que manifestaban con anterioridad. (12) Exponer las respuestas de cada grupo o la pregunta: ¿Es igual la sexualidad en todos los países? (Ficha 1.3.).</p>	<p>(1) Coordinar la actividad y aclarar ante las dudas que se trata de representar lo que entienden por sexualidad. (2) Favorecer la explicación de las ideas previas de nuestros alumnos y alumnas formulando preguntas ante sus respuestas. (3) Coordinar. (4) Favorecer la expresión y contrastación de las ideas infantiles. (5) Informar. (6) y (7) Coordinar. (8) Favorecer la expresión de las ideas infantiles formulándoles preguntas adecuadas. (9) Propiciar las contrastaciones perceptibles ante las ideas de los diferentes grupos. (10) Informar. (11) Favorecer la contrastación.</p>	<p>INFORMACIÓN Cuestionario ACTITUDES: Escala General CONCEPCIONES: 2. Sexualidad</p>

Fig. 4: Programación sobre Sexualidad, Cultura y Género.

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
	<p>MORAL: Comportamientos reprobados social y culturalmente. Análisis de las causas</p>	<p>(13) Contrastar las diversas formas de entender la sexualidad según los diferentes países de cada grupo de alumnas y alumnos. (14) Informar con la proyección de diapositivas sobre otras culturas diferentes a la nuestra: Los Troblandeses y los Baulés. (Mat. Int. 2, 3 y 5). (15) En pequeños grupos mixtos explicar por qué son diferentes esas otras culturas de la nuestra. Como guión para la discusión se les pueden sugerir preguntas del tipo: ¿Por qué en estos países son diferentes?, ¿Qué diferencias y qué similitudes encuentran?. (16) Explicación y contrastación de sus teorías en el grupo clase. (17) Elaborar un listado colectivo de términos empleados al referirse a la sexualidad. Clasificarlos y explicarlos. (Ficha 1.4). (18) Discusión colectiva de los términos a emplear en el futuro. (19) Presentar para que su lectura diferentes textos que expliquen la sexualidad humana desde la perspectiva moral o filosófica. (Documento 1.2). (20) Discutir colectivamente el sentido de cada uno de los textos. III. INTENTO DE SOLUCIÓN (21) Elaborar un mural en pequeño grupo mixto explicando con dibujos la sexualidad humana, incluyendo todos los aspectos abordados. (22) Cada grupo explica su mural y se discuten. Extraer conclusiones colectivas, en el grupo clase. (23) Exponer los murales en la clase.</p>	<p>(12) y (13) Coordinar y favorecer la expresión y contrastación de ideas formulando preguntas. (14) Informar. (15) Coordinar. (16) Favorecer las explicaciones de las alumnas y los alumnos, así como la contrastación entre ellas. (17) Coordinar. (18) Favorecer el análisis y explicación de las ideas infantiles sobre el significado de los términos. (19) Coordinar. (20) Coordinar y favorecer las contradicciones. (21) Coordinar. (22) Favorecer la explotación de sus ideas y la elaboración de conclusiones colectivas. (23) y (24) Coordinar. (25) Favorecer la contrastación planteando preguntas y situaciones contradictorias a partir de las explicaciones juveniles.</p>	

(continuación) Fig. 4: Programación sobre Sexualidad, Cultura y Género.

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
		<p>IV. GENERALIZACIÓN Y NUEVO CONTEXTO</p> <p>(24) Juego de Roles: Un pequeño grupo debe representar y resolver el problema que se plantea cuando una chica de nuestra cultura decide casarse con un chico de la cultura Baulé o de las Islas Trobland. La discusión debe centrarse en qué pautas van a seguir.</p> <p>(25) Discusión colectiva de las soluciones aportadas.</p>		

Fig. 4: Programación sobre Sexualidad, Cultura y Género.

4. DESARROLLO CURRICULAR

En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, descritas en la programación, conviene recordar que incluyen las formas de agrupamiento, las tareas o actividades a realizar, así como el material que, previsiblemente, vamos a necesitar.

Planteamiento del problema

Siguiendo estas pautas, la primera estrategia propuesta es *el planteamiento del problema*, para lo que en pequeños grupos, que se deben organizar espontáneamente, sean mixtos o no, se les propone que realicen por medio de un dibujo, o con plastilina o barro la que entienden que es la sexualidad de las personas que viven en esa ciudad.

Una vez los equipos han finalizado, se les propone que expliquen el trabajo realizado, para lo que se les puede pedir que respondan a las siguientes preguntas: *¿qué es la sexualidad?, ¿para qué es?, ¿a qué edad empieza y termina?, ¿es igual en todas las personas?, ¿es igual en todos los países?*

Las respuestas de los diferentes grupos nos van a permitir conocer *"las concepciones que el alumnado ha elaborado de forma autónoma"* sobre este tema.

Así, probablemente, nos encontraremos con explicaciones claramente reproductivas: *"La sexualidad es hacer el amor, acostarse. se acuestan, hacen el amor y después de nueve meses tienen un hijo"*; explicaciones en las que se conjugan la función reproductiva con el placer: *"Cuando se casan o se gustan un poco, le van cogiendo el gusto y antes de casarse se toman pastillas. Y la primera vez que hacen el amor se toma la pastilla la mujer- y, al cabo de unas días se casan. Hay gente que tiene 15 años y hace el amor porque les gusta y se casa temprano"*; y explicaciones, en las que se incorporan las dimensiones afectiva y comunicativa de la sexualidad: *"Para sentirse bien dos personas"*.

No hemos de olvidar que para integrar de forma efectiva la perspectiva de género

hemos de formular preguntas que permitan indagar en las diferencias en las relaciones entre chicos y chicas en sus concepciones.

Así pues, con la estrategia de *planteamiento del problema*, trataremos básicamente de que las alumnas y alumnos expliciten su pensamiento sobre el concepto de sexualidad. En este sentido, una función importante del profesor o la profesora será coordinar y dirigir esas explicaciones de manera que mediante la formulación de preguntas convenientes permita profundizar en las explicaciones y aclarar todos los términos empleados por el grupo, ya que en muchos casos, el vocabulario que emplean supone concepciones diferentes a las nuestras. Este puede ser, también, un buen momento para intentar ir introduciendo el vocabulario apropiado, que utilizaremos junto con el que el alumnado ya conoce.

Por ejemplo, ante respuestas como "hacen el amor", preguntaremos: *¿qué es hacer el amor?, ¿cómo lo hacen?*

Búsqueda de información

La estrategia de *"búsqueda de información"*, va a suponer un momento importante del desarrollo del aprendizaje del subtema, ya que posibilita *"la contrastación de las diferentes concepciones entre los propios alumnos y alumnas"*, para lo que el profesorado formulará preguntas que permitan la reflexión y la contradicción perceptible. Por ejemplo, podemos formularles, a los que opinan que la sexualidad es fundamentalmente reproducción, que si las personas que no tienen hijos, tienen o no sexualidad, o que por qué se casan, entonces, si no tienen hijos. O, qué sucede cuando una pareja ya tiene suficientes hijos e hijas y decide no tener más.

Sigue siendo muy interesante, en esta fase del trabajo, recordar las preguntas que nos formularon en el sondeo inicial como forma de asegurar una buena comunicación.

Por otra parte, es posible, que los alumnos y alumnas se centren durante algún tiempo en alguna de las dimensiones del concepto que

estamos trabajando, para progresivamente abandonar esa perspectiva, tomar otra, y finalmente poder englobarlas en una nueva explicación más coherente. Pero conviene recordar, que este es un proceso que tienen que realizar los propios alumnos y alumnas. Las explicaciones del profesor o la profesora, por muy claras que sean, no podrán sustituir nunca este proceso de construcción.

Una actividad que ha resultado sumamente interesante es proponer la clasificación de conductas sexuales y sociales a partir del material Concepto de Sexualidad (Ver Material para el alumnado), que nos permite profundizar en las concepciones del alumnado sobre la definición social y cultural de la sexualidad.

El material se compone de una colección de once dibujos que representan: 1. Besos o caricias heterosexuales, 2. Besos o caricias homosexuales, 3. Una mujer embarazada, 4. Relación heterosexual entre personas mayores, 5. Relación homosexual, 6. Relación lesbiana, 7. Relación heterosexual entre personas adultas, 8. Saludo entre chicos, 9. Adolescente y autoerotismo, 10. Niño pequeño y juego genital y 11. Boda heterosexual.

Les propondremos que clasifiquen en dos grupos las actividades que consideran sexuales y las que desde su punto de vista no implican sexualidad así como una explicación de esta clasificación. Hemos de favorecer la contrastación entre iguales planteando las contradicciones que irán apareciendo en los diferentes grupos de trabajo.

Para continuar, la utilización de información externa a los alumnos y alumnas, puede iniciarse con la introducción de la perspectiva antropológica de la sexualidad. Una de las actividades a proponer en este tema es "*la contrastación con otras culturas*". Así, podemos realizar una lectura de los textos sobre "Los Baulés, de Costa de Marfil o Los Trobriandeses de Papua Nueva Guinea" (Ver fig. 5) entre los que la organización sexual es la poligamia, los mitos sobre la menstruación, las relaciones entre las diversas esposas de cada hombre, etc., para analizar las diferencias y similitudes que encontramos con nuestra cultura. Puede ser de gran utilidad para la comprensión de la convencionalidad y arbitrariedad de determinadas normas sexuales. La lectura puede ir acompañada de los comentarios sobre las ilustraciones aquí incluidas.

Fig. 5: La cultura Baulé (Costa de Marfil) .



Visión general de un poblado.



La cocina se emplea para preparar los alimentos y guardar el ganado. Es común para varias mujeres que conviven con el mismo hombre. No pueden cocinar cuando están con la menstruación.



La dureza en la preparación de los alimentos, moler el ñame por ejemplo, contrasta con la idea de debilidad física de las mujeres



Una mujer Baulé cocinando



La maternidad se considera fundamental para que una mujer no sea repudiada por el hombre.

Fig. 6: La Cultura de las islas Trobiand (Papúa Nueva Guinea)



Visión del camino que conduce a un poblado.



Cabañas típicas para conservar los alimentos.



Una familia monógama.



Una mujer de las Montañas de MontHagen con los adornos típicos para su boda.

En esta fase, una de las mayores dificultades es controlar el impulso lógico en todo profesor y profesora, de querer explicar y aclarar el concepto por lo que es importante desarrollar la habilidad para formular las preguntas adecuadas en el momento más oportuno que conduzca al alumnado a establecer sus propias explicaciones. La propia práctica nos irá dando pautas para estas intervenciones. Aquí no es posible establecer normas porque la dinámica puede ser muy diferente con cada grupo de alumnos y alumnas, aunque nos ayudará bastante recordar las propias preguntas que nos hayan formulado en la fase de sondeo inicial.

Una de las situaciones, que con frecuencia persiste es la negativa a formar grupos mixtos. Debemos aprovechar este fenómeno para generar una discusión colectiva para que expliquen por qué no quieren hacerlo. No hemos de descartar la formación de grupos de chicos y de chicas separadamente de forma que conozcamos ambas perspectivas por separado para posteriormente favorecer la contrastación. Así mismo, hemos de contemplar el análisis de las relaciones de poder en las diferentes formas de organización social: quién toma las decisiones en la formación de los vínculos familiares y si esa persona está legitimada para tomar esas decisiones.

En este momento, y tras la contrastación de las concepciones entre los propios alumnos y alumnas, podemos utilizar otras fuentes de información: libros, el propio profesor o la profesora, los padres y las madres, etc.

Intento de solución

La *"estrategia de intento de solución"* debe suponer una revisión de todos los contenidos abordados hasta el momento, una elaboración colectiva de conclusiones como indicador del grado de evolución que ha sufrido el conocimiento previo del que partía el alumnado. Así, algunas actividades a realizar en pequeños grupos pueden ser: la construcción de una nueva ciudad o la reali-

zación de un dibujo para explicar qué entienden ahora por sexualidad y sus funciones, o cómo les gustaría que fuera.

Asimismo, es el momento de elaborar un listado colectivo de los términos empleados en el tema y las alternativas posibles siempre que este lenguaje suponga discriminación o sexismo.

Generalización y cambio de contexto

La *"estrategia de generalización y nuevo contexto"*, permitirá que los alumnos y alumnas apliquen el conocimiento construido a situaciones nuevas, similares o diferentes a aquellas que hemos utilizado en el aprendizaje.

El *"Juego de roles"*, se presta, especialmente para plantear un nuevo problema al que aplicar el conocimiento. Por ejemplo, ¿qué haríamos en el caso de que una pareja estuviera formada por una mujer de nuestra cultura y un hombre de Costa de Marfil o de Papúa Nueva Guinea. En Andalucía se están viviendo situaciones de parejas con personas de Marruecos que también podemos utilizar.

De nuevo la perspectiva de género debe estar presente para analizar quién es cotidianamente la persona que adopta la cultura de la otra persona, si el hombre o la mujer y porqué.

5. EVALUACIÓN

Debemos mantener los criterios de evaluación ya expuestos, es decir, conjugar información, actitudes y concepciones. Para ello, podemos utilizar los ítems correspondientes al bloque temático Sexualidad y Cultura en estos tres aspectos de la evaluación (Ver Material para el Profesorado). Las pruebas pueden realizarse al comienzo del tema, y al finalizar. Asimismo debemos evaluar la metodología, los aspectos positivos y negativos desde la perspectiva del alumnado.

Nuestra experiencia en la evaluación ha puesto de manifiesto que es posible que tras la aplicación de un tema, el aspecto que menos evolución sufre es la información, mientras que las concepciones cambian más sustancialmente. Así, por ejemplo, tras trabajar con dos grupos diferentes, con uno durante un curso escolar y con el otro durante dos, hemos encontrado que por término medio disponían de la misma información, pero los sujetos del primer grupo sostenían, mayoritariamente que la función primordial de la sexualidad era la reproducción y el amor, mientras el segundo, defendía la comunicación y el placer, admitiendo por tanto la posibilidad de relaciones tanto heterosexuales como homosexuales. El grupo con el que se trabajó un solo curso pensaba que la sexualidad comienza en la pubertad; el otro que se desarrollaba a lo largo de toda la vida del ser humano.

En la evaluación de las concepciones, incluiremos una explicación de cada alumno o alumna del tipo de respuesta que ha elegido.

Es frecuente, que al finalizar un tema los alumnos y alumnas sigan sosteniendo algunas ideas previas que mantenían al comenzar, o que reproduzcan estas en contextos nuevos. Esto nos indicará que debemos incidir en esos aspectos, proponiendo nuevas estrategias de aprendizaje.

Por ejemplo, en uno de los grupos con el que se trabajó el concepto de sexualidad, y tras diferenciar sexualidad de reproducción, se continuó el programa con el tema de *Orientaciones a la Respuesta Sexual o Preferencia Sexual: la homosexualidad y el lesbianismo así como la heterosexualidad*, y para nuestra sorpresa volvían a exponer las mismas explicaciones: los homosexuales no pueden tener hijos, por tanto no tienen sexualidad.

Complementariamente, podemos utilizar el dibujo y los mapas conceptuales como instrumentos de evaluación.

Finalmente, quisiéramos comentar la utilidad que tiene que evaluemos la metodología que estamos empleando. La información que

este instrumento nos proporciona puede ayudarnos a reajustar las diferentes fases de trabajo en el aula. Para ello, puede ser interesante que la observación la realice otro profesor o profesora diferente, o algún miembro del equipo de apoyo del centro, utilizando el registro de observación (Ver Materiales para el profesorado: Instrumentos de Evaluación).

Sugerimos igualmente la autoevaluación por parte del alumnado de los aspectos positivos y negativos que ha tenido el desarrollo del tema.

6. BIBLIOGRAFÍA

Como en los anteriores capítulos, recomendamos la lectura de los siguientes artículos y libros de consulta.

Barragán, F. (1996). *La educación sexual y la educación secundaria obligatoria: Enseñar a creer o aprender a crear*. Materiales curriculares. Educación Secundaria Obligatoria. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.

Barragán, F. (1998). Las razones del corazón. Afectividad, sexualidad y currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 271: 72-76.

Confort, A. y Confort, J. (1980). *El adolescente, sexualidad, vida y crecimiento*. Barcelona: Blume.

Kolodny, R.C.; Masters, V.H.; Johnson, V.E. y Biggs, M.A. (1982). *Manual de sexualidad humana*. Madrid: Pirámide.

López, F. y Fuertes, A. (1989). *Para comprender la sexualidad*. Estella: Verbo Divino.

Moreno, M. y Equipo IMIPAE (1983). *La Pedagogía Operatoria*. Barcelona: Laia.

Novak, D. y Gowin, D. B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

7. MATERIAL. (Fichas y Documentos)

FICHA

1.1

Dibuja una ciudad o un pueblo en el que se incluyan algunos aspectos de la vida sexual de las personas

DOCUMENTO

1.1

“La organización sexual y económica del pueblo Baulé es la poligamia, es decir un hombre puede desposarse con varias mujeres. Pero, en realidad, es una poligamia rotativa puesto que el hombre alterna la convivencia con cada una de las mujeres y sus respectivos hijos e hijas.

La procreación es muy importante para las mujeres y mantienen la creencia de que una mujer con estrías en el vientre tras el primer embarazo será muy fértil.

Durante la menstruación la mujer no puede cocinar ni mantener relaciones sexuales. Las mujeres declaraban que no sabían la razón por la que no pueden cocinar: nuestras madres así no los enseñaron”.

(Notas de Campo, Assabonu, Costa de Marfil, Barragán, F. 1988)

“Entre los Trobiandeses coexiste la poligamia como privilegio de los jefes de los poblados y la monogamia en el resto de los habitantes. Uno de los jefes principales poseía trece esposas cuando visitamos las islas.

Desconocen la relación causal entre el embarazo y la menstruación así como la relación entre el acto sexual y la fecundación. La sexualidad está dirigida fundamentalmente hacia el placer.

Una característica importante es el respeto que se manifiesta por la infancia que puede manifestar el comportamiento sexual e incluso contemplar el de las personas adultas”.

(Notas de Campo, Islas Trobiand, Papúa Nueva Guinea Barragán, F. 1990)

Textos sobre la sexualidad en el pueblo trobiándes y el pueblo baulé.

FICHA

1.3

En pequeño grupo explicar las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué en estos países son diferentes?

2. ¿Qué diferencias y qué similitudes encuentras?

FICHA

1.4

Elaborar un listado de términos que empleamos para referirnos a la sexualidad, explicar su significado y proponer si es necesario el uso de términos alternativos (especialmente cuando los que empleamos son sexistas o inadecuados)

Palabra	Significado	Palabra alternativa

DOCUMENTO

1.2

“En los tiempos primitivos hubo tres especies de hombres: unos que eran todo hombre, otros todo mujer y los terceros hombre y mujer, los Andróginos, especie del todo inferior a las dos primeras. Estos hombres eran todos dobles: dos hombres unidos, dos mujeres unidas y un hombre y una mujer unidos; su unión se verificaba por la piel del vientre, tenían cuatro brazos y cuatro piernas, dos caras en una misma cabeza, opuestas la una a la otra y vueltas del lado de la espalda, los órganos de la generación dobles y colocados en el mismo lado de la cara a la terminación de la espalda. Los dos seres así unidos, llenos de amor el uno por el otro, engendraban a sus semejantes no uniéndose, sino dejando caer la semilla a tierra como las cigarras. Esta raza de hombres era fuerte, se volvió orgullosa, atrevida y osada, hasta el punto que, como los gigantes de la fábula, trató de escalar el cielo. Para castigarla y disminuir su fuerza resolvió Júpiter dividir a estos hombres dobles. Empezó por cortarlos en dos, encargando a Apolo que curara la herida (...)

Pero desde entonces se verificó la generación por la unión del varón con la hembra y la sociedad separó uno del otro a los seres del mismo sexo primitivamente unidos. Mas han guardado en el amor que sienten el uno por el otro el recuerdo de su antiguo estado; los hombres nacidos de los hombres dobles se aman entre sí, como las mujeres nacidas de las mujeres dobles también se aman unas a otras, como las mujeres nacidas de Andróginos aman a los hombres y los hombres nacidos de estos mismos Andróginos sienten el amor a las mujeres”

Platón, Diálogos

Higiene Sexual. Enfermedades transmisibles sexualmente. SIDA y género

2

1. INTRODUCCIÓN: CONCEPTOS CLAVES

Del tema de aprendizaje *Higiene sexual, enfermedades de transmisión sexual y enfermedades transmisibles sexualmente*, hemos optado por especificar más concretamente el SIDA.

El SIDA representa uno de los problemas de salud más importantes en estos momentos pero no debemos utilizarlo para recuperar antiguas concepciones de culpabilidad. Muy al contrario, es un tema útil para plantear un nuevo concepto de sexualidad que no incluya exclusivamente -como se hace habitualmente- aquellos comportamientos que implican riesgo sino los comportamientos alternativos que pueden favorecer el desarrollo del erotismo, la afectividad y las relaciones sexuales no genitales ampliando así el horizonte de nuestras potencialidades en sexualidad humana.

Las diversas dimensiones del subtema permitirán poner en relación los elementos culturales y sociales: normas convencionales y arbitrarias que regulan la sexualidad

humana y sus funciones, fundamentalmente la heterosexualidad en el matrimonio, lo cuál permite que desde una perspectiva ideológica se condene cualquier práctica sexual fuera de este restringido marco, como causa del contagio de esta enfermedad.

La perspectiva social supone, además, la marginación de las personas que la han contraído o sospechosas de poderla contraer. Consecuentemente, se condena moralmente a las personas que no respetan el marco heterosexual matrimonial, con el daño psicológico y afectivo que esta condena lleva consigo.

Es evidente que el SIDA en la actualidad se relaciona con un determinado modelo de comportamiento sexual y con unas determinadas pautas de comportamiento, por ello debemos evitar proponer una concepción restrictiva de la sexualidad.

Es evidente la necesidad de analizar con rigor y disponiendo de la suficiente información, aquellas prácticas sexuales que pueden implicar riesgos de contraer el sida

y otras enfermedades de transmisión sexual. La hepatitis vírica es otra de las enfermedades más preocupantes de los últimos años. Pero siempre debemos partir de un concepto abierto y amplio de sexualidad entendida como comunicación, placer y afectividad.

No hemos de olvidar que se trata de favorecer la construcción del concepto de enfermedad, unido al de sexualidad y completado con el de métodos anticonceptivos.

En definitiva, tampoco en este tema, se trata de difundir "consignas", sino de favorecer la reflexión colectiva para que nuestras alumnas y alumnos construyan su propio sistema explicativo.

Desde la perspectiva de género, hemos de analizar la función de la mujer en las relaciones. Algunas investigaciones han puesto de manifiesto la necesidad de plantear unas relaciones personales nuevas sin los esquemas de poder tradicionales en los que la mujer tiene escasa o nula capacidad de decisión sobre el tipo de relación que pueden mantenerse o sobre el uso de preservativo masculino o femenino si fuera necesario.

El tiempo total que podemos emplear en el abordaje del tema puede ser aproximadamente de unas veinticinco sesiones de trabajo de 50 minutos cada una.

2. SONDEO, CLASIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS INTERESES

El diagnóstico inicial de los intereses refleja en el Ciclo 16-20 la formulación de preguntas sobre casi todos los bloques temáticos, aunque fundamentalmente se centran en Sexualidad y Cultura, Anatomía y Ciclo Menstrual, Sexualidad y Reproducción, Ciclo de Respuesta Sexual y Alteraciones e Higiene Sexual.

Comentaremos, pues, algunas de las preguntas más significativas que nos puedan

guiar en un mayor conocimiento de los alumnos y alumnas de este ciclo, especialmente las que se refieren al tema Higiene Sexual que más tarde explicitaremos en cuanto a su programación y aplicación en el aula.

Incluimos, como se comprobará, preguntas formuladas por alumnos y alumnas a partir de los 12 años, por considerarlas de interés general, y porque, sustancialmente, son las mismas preguntas hasta los 20 años. Tienen, además, en común que reflejan el mismo tipo de ideas previas. Es un tema, que apenas sufre evolución a lo largo de todo el período de las operaciones formales y siguiente.

HIGIENE SEXUAL

Generalidades: *¿Las mujeres que tienen una enfermedad y que cuando tienen relaciones sexuales, al hombre se le pudre el pene?* (Chico, 13 años), *¿Cómo debemos cuidarnos los genitales durante la regla?* (Chica, 12 años). *¿Son muchas las enfermedades sexuales en los adolescentes?, ¿Qué enfermedades hay o se pueden transmitir con un acto sexual?, ¿Son muchas las enfermedades que se pueden transmitir por la sexualidad?* (Chico, 16 años). *¿Cómo combatir las enfermedades de transmisión sexual en caso de haberlas contraído?, ¿Qué precaución es la más adecuada?* (Chica, 17 años).

Una de las mayores preocupaciones escolares era el Sida, hace apenas unos años como influencia de los medios de comunicación de masas: *¿Por qué da el sida?, ¿Se muere la persona?, ¿El sida es una enfermedad que causan los homosexuales?, ¿El sida se puede coger sin ser homosexual?*, (Chica, 13 años), *¿Por qué algunos hombres o mujeres se ponen a tocarse sus partes lo cuál provoca el sida?* (Chico, 13 años), *¿Sí un padre tiene el sida y tiene relaciones con una mujer, ésta tiene un hijo, le puede dar el sida al bebé tanto sí es hembra o macho?, ¿A las mujeres les puede dar el sida?*, (Chica, 14 años).

Constituye, como vemos, un tema en el que se dan por sentadas algunas posibles explicaciones, estableciendo relaciones causales erróneas, sin duda, fruto de la manipulación ideológica a la que el sida está sometido. Un nuevo mecanismo para asegurar la represión de determinados comportamientos no heterosexuales insertos en la institución matrimonial.

Algunos tópicos, como el de la promiscuidad y su asociación con el contagio de enfermedades de transmisión sexual: *¿Qué consecuencias puede tener que la muchacha haga el amor muchas veces y con muchos hombres?, ¿Qué enfermedades puede contraer?* (Chico, 16 años).

Como comentario general podemos indicar, el valor informativo de la formulación de las preguntas, ya que constituyen una ayuda fundamental para prever como puede ser el desarrollo del tema de aprendizaje nos ayuda a conocer el lenguaje que utilizan los alumnos, las diferencias entre las preguntas de los chicos y las chicas, y especialmente algunas de las concepciones al uso, así como sus propias explicaciones asimiladas y no tan claramente determinadas por las de los adultos.

Para generar un clima de "comunicación, podemos comentar con el grupo de trabajo el resultado de la clasificación y análisis de las preguntas ya comentadas, para posteriormente proponer la elección de los temas de aprendizaje. Pero antes, hemos de responder a las preguntas que con mayor frecuencia se repiten de una manera tradicional. Constituye una prueba de confianza.

Los alumnos y alumnas del Ciclo 16-20 tienen una capacidad mayor para determinar los temas de aprendizaje fruto de su actividad intelectual, aunque son mucho menos espontáneos que los del ciclo anterior y desconfían más de los adultos. La realización de las asambleas de clase nos proporcionó como temas de aprendizaje: Sexualidad y reproducción, Sexualidad y cultura, Anatomía y ciclo menstrual, Ciclo de

respuesta sexual y alteraciones e Higiene sexual.

Hay que especificar, sin embargo, que su interés se centra predominantemente en los temas referidos a métodos anticonceptivos y su utilización, el ciclo de respuesta sexual, incluyendo la autoestimulación, y las enfermedades de transmisión sexual, con la inclusión del sida.

La primera tarea a realizar con nuestras alumnas y alumnos es un sondeo de intereses, de manera anónima, indicando sexo, edad y curso escolar. La consigna que debemos mantener es: escribe todas las preguntas que quieras saber sobre sexualidad. No debemos aclarar en ningún momento que queremos decir con la palabra sexualidad. El sondeo es individual y hay que insistir en que procuren formular las preguntas de la manera más concreta posible, y sin limitación en el número.

La totalidad de preguntas deben ser escritas literalmente en las hojas de clasificación (Ver Material para el profesorado) separadamente por sexos, temas y subtemas. Esta tarea, no obstante representa algunas dificultades teóricas y prácticas. La ambigüedad o la incorporación en una misma pregunta de dos aspectos distintos de un tema dificulta su clasificación en algunas casas, Para ello, podemos recurrir a su clasificación simultánea en dos apartados diferentes, o valorar cuál es el aspecto predominante en la pregunta.

Por ejemplo, ante la pregunta, *¿Se puede equivocar uno con los dos orificios que tienen las mujeres, y no saber cuál es el que se tiene que usar?*, optaremos por clasificarla en el apartado referido a Anatomía Femenina, porque representa un problema de desconocimiento de la anatomía, a pesar de que podamos considerar que la pregunta puede indicar una concentración en la idea de "penetración" como única vía de relación sexual, lo cuál constituye o puede constituir una información adicional interesante.

En cualquier caso estas dificultades deben ser anotadas para poder establecer un criterio único y uniforme. Si una pregunta es incluida por dos veces, debemos tenerlo en cuenta en el cómputo parcial o total de los porcentajes que representan. Una vez vaciadas todas las preguntas, debemos calcular el porcentaje que representan, por subtemas y temas y separadamente por sexos, para posteriormente calcular, conjuntamente, el porcentaje que representa cada tema.

Las dificultades de clasificación, a diferencia de otros ciclos son mínimas, puesto que estas preguntas están casi siempre claramente formuladas. No obstante, se nos puede plantear un nuevo problema. Elaborar una nueva categorización para clasificar las preguntas, dada la extensión de las mismas y su profundidad. Por ejemplo, en el tema que nos ocupa, sería útil crear nuevas dimensiones como origen de las enfermedades, concepto de enfermedad, síntomas, formas de contagio, diagnóstico y tratamiento, así como prevención.

El análisis debe orientarse fundamentalmente a conocer el tipo de preguntas que nos formulan, en el sentido de en qué temas o subtemas pueden ser ubicadas, qué diferencias existen entre las preguntas formuladas por los chicos y las chicas, en qué tema o temas se centran mayoritariamente, así como el lenguaje que emplean en su formulación.

La tarea descrita de sondeo de los intereses nos ocupará una clase completa. Posteriormente haremos la clasificación y análisis, labor que es interesante realizar conjuntamente con el resto de profesores y profesoras implicados en nuestro centro en el programa de Educación Sexual, especialmente con el profesorado de nuestro Ciclo. Ello puede darnos una visión completa y evolutiva de los intereses del ciclo, así como una visión global.

En el Ciclo 16-20, puede sernos de gran ayuda que se realice un nuevo sondeo,

específico, en este caso sobre el tema el SIDA.

La información obtenida debe ser comunicada a nuestros alumnos y alumnas y a las madres y padres, Es especialmente ilustrativo que los adultos conozcan las preguntas de las chicas y chicos para desmitificar la idea de ausencia de interés por los temas sexuales y vencer las posibles resistencias ante la intervención educativa.

Puede llevarnos una clase comentar estos datos con el alumnado y "explicarles" algunas de sus preguntas. Sus expectativas iniciales son, reproduciendo un modelo tradicional de enseñanza, que como es el profesor o la profesora la que "sabe", ésta debe transmitir el conocimiento. Igualmente, tampoco debemos resistirnos a proyectar algunas diapositivas alusivas a algunas de las preguntas más comunes. Es una manera de mostrar nuestro talante abierto ante la sexualidad y una primera ocasión para vincularnos a sus intereses, sus preocupaciones y comenzar a construir unas relaciones efectivas y comunicativas necesarias en el futuro.

La decisión siguiente es determinar si abordamos el tema general o algún subtema. Debemos recurrir, en este momento, a los demás criterios mencionados de selección de contenidos: qué pueden aprender y qué temas conviene que aprendan, así como lo que ha puesto de manifiesto la práctica del profesorado. En el caso de este tema, nos parecía evidente la necesidad de comenzar por abordar el Concepto de Enfermedad, para relacionarlo con las enfermedades de contagio sexual, y concretamente poder diferenciar entre el sida y el resto de enfermedades de transmisión sexual.

3. DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN

El diseño, aplicación y evaluación práctica de cada una de los temas de aprendizaje es quizá el momento más complejo en la

experimentación de un programa, así como la mayor preocupación por parte del profesorado que en un área de conocimiento como ésta se encuentra más limitado que en otras áreas de conocimiento.

Intentaremos, pues, cubrir estos aspectos describiendo una unidad tipo. Para ello, seguiremos las fases ya descritas en la metodología general de este programa de Educación Sexual.

Para el diseño de la programación hemos de considerar los objetivos generales de educación secundaria para su adaptación al tema que nos ocupa sin olvidar que probablemente serán transformados en el desarrollo del tema en el aula o con diferentes grupos de trabajo.

Los objetivos tampoco deben ser considerados cerrados e inflexibles. A pesar de las dificultades que pueden implicar para la evaluación, los objetivos pueden ser modificados, matizados y completados.

Los del tema que estamos comentando pueden verse en la programación siguiente:

La programación incluida en este capítulo ejemplifica la propuesta de la que

podemos partir para el abordaje del tema en clase. Es importante hacer notar que partimos de una programación inicial que debe ser abierta y flexible, a la que iremos añadiendo las reformulaciones necesarias en los objetivos, los contenidos, estrategias, o cualquier otro elemento del diseño curricular. La realización de un diario de clase por parte del profesorado nos permitirá recoger todas las incidencias y cambios que se producen en su acción educativa.

Si disponemos de medios, la grabación de las primeras sesiones de trabajo y su análisis posterior, nos proporcionará una información de primer orden sobre su desarrollo. Algunos detalles escapan al profesorado si no se graba o se toman notas de clase. Proponemos, al igual que en la ejemplificación anterior la utilización del Modelo de Registro del desarrollo en la práctica del tema

En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, descritas en esta programación, conviene recordar que incluyen las formas de agrupamiento, las tareas o actividades a realizar, así como el material que, previsiblemente, vamos a necesitar.

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
<p>1. Favorecer la construcción del concepto de enfermedad transmisible sexualmente</p> <p>2. Diferenciar el concepto de enfermedad de transmisión sexual del concepto de enfermedad transmisible sexualmente.</p> <p>3. Conocer las causas, formas de transmisión, síntomas y alternativas existentes ante el sida.</p> <p>4. Favorecer la integración de las dimensiones biológica, cultural, social, afectiva, psicológica y moral del concepto de enfermedad transmisible sexualmente: el sida.</p> <p>5. Analizar críticamente y conocer con rigor la transmisión vírica del sida, disociando esta enfermedad de las falsas causas sostenidas: promiscuidad, pérdida de la virginidad femenina y homosexualidad.</p> <p>6. Analizar los mecanismos sociales y culturales de imposición de modelos de sexualidad y la utilización pública del sida para reprimir la sexualidad humana.</p> <p>7. Cambiar las actitudes negativas o reprobatorias hacia las personas portadoras o que padecen el sida desarrollando formas de solidaridad y ayuda.</p> <p>8. Aprender un vocabulario adecuado y riguroso que no sea discriminatorio o sexista.</p> <p>9. Conocer los centros de asistencia y asumir la necesidad de consulta médica en caso de contraer enfermedades como el sida.</p> <p>10. Conocer los principios básicos de higiene sexual.</p> <p>11. Conocer y diversificar las conductas sexuales que evitan el riesgo de contagio del sida.</p>	<p>Bloque temático: HIGIENE SEXUAL</p> <p>Subtema: ENFERMEDADES TRANSMISIBLES SEXUALMENTE: SIDA Y GÉNERO</p> <p>Dimensiones: BIOLÓGICA: Concepto de enfermedad. Diferencias entre ETS. y enfermedades transmisibles sexualmente. Formas de contagio, síntomas y alternativas de curación en el sida. Prácticas sexuales con riesgo. Anticonceptivos. CULTURAL: Regulación de la sexualidad humana y sida. SOCIAL: Marginación y solidaridad.</p>	<p>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</p> <p>(1) Definir individualmente que es una enfermedad (Ficha 2.1)</p> <p>(2) Explicar la definición elaborada.</p> <p>(3) Clasificar en pequeño grupo una lista de enfermedades corrientes a partir de las propuestas por los alumnos y alumnas (Ficha 2.2)</p> <p>(4) Explicar cada grupo las clasificaciones realizadas. Diferencias y similitudes entre las enfermedades.</p> <p>II. BUSQUEDA DE INFORMACIÓN</p> <p>(5) Contrastar las diferentes explicaciones. Ideas previas, de las chicas y los chicos entre sí en el grupo clase .</p> <p>(6) Informar de los diferentes tipos de enfermedad, diferenciando ETS y enfermedades transmisibles sexualmente.</p> <p>(7) Contrastar las diferentes explicaciones dadas con las ideas que previamente sostenían las alumnas y alumnos.</p> <p>(8) Responder en pequeño grupo a las siguientes preguntas: ¿Qué es el sida?, ¿Qué origina el sida?, ¿Qué se debe hacer para evitarlo? (Ficha 2.3)</p> <p>(9) Explicar las respuestas elaboradas en cada grupo.</p> <p>(10) Confrontación entre las diferentes respuestas dadas por los grupos, haciendo especial hincapié en discutir las explicaciones a través de la promiscuidad, la pérdida de la virginidad femenina y homosexualidad.</p> <p>(11) Informar de las causas, vías de transmisión y síntomas del sida.</p> <p>(12) Contrastar esta nueva información con la que manifestaban con anterioridad.</p>	<p>(1) Coordinar la actividad y aclarar ante las dudas que se trata de explicar lo que entienden por enfermedad.</p> <p>(2) Favorecer la explicación de las ideas previas de nuestros alumnos y alumnas formulando preguntas ante sus respuestas.</p> <p>(3) Coordinar. El profesor o profesora debe incluir, si no lo hacen los alumnos y alumnas, enfermedades como la sífilis, gonorrea... (ETS) y el S.I.D.A..</p> <p>(4) Favorecer la expresión de las ideas infantiles.</p> <p>(5) Favorecer la contrastación de sus ideas y propiciar las contradicciones perceptibles ante las ideas de los diferentes grupos. Como puede resultar inevitable que los alumnos y alumnas mezclen el concepto con los síntomas o formas de transmisión es necesario que el profesorado insista en el concepto.</p>	<p>INFORMACIÓN <i>Educación Secundaria</i> Higiene sexual, ETS y S.I.D.A.</p> <p>2. Sexualidad Reproducción: (Anticonceptivos)</p> <p>ACTITUDES Escala General</p> <p>CONCEPCIONES Higiene sexual y ETS</p>

Fig. 7: Programación sobre SIDA y Género.

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
<p>12. Conocer el uso de métodos anticonceptivos como medidas preventivas ante contagios sexuales.</p>	<p>APECTIVA-PSICOLÓGICA: Autoestima y culpabilidad en los enfermos y enfermas de sida. MORAL: Comportamientos reprobados social y culturalmente. Análisis de las causas.</p>	<p>(13) Elaborar un listado colectivo de términos empleados al referirnos cotidianamente al SIDA. Clasificarlos y explicarlos. (Ficha 2.4) (14) Discusión colectiva de los términos a emplear en el futuro. (15) Presentar para su lectura diferentes textos que expliquen la aparición del sida asociándolo a las causas ya descritas: promiscuidad y homosexualidad. Entre ellos deben figurar algunos textos de la Iglesia católica y otras confesiones religiosas. (Documento 2.1). (16) Discutir colectivamente el sentido de cada uno de los textos. III. INTENTO DE SOLUCIÓN (17) Elaborar un mural en pequeño grupo mixto explicando con dibujos el concepto de sida, sus causas, síntomas y alternativas. (18) Cada grupo explica su mural y se discuten. Extraer conclusiones colectivas, en el grupo clase. (19) Exponer los murales en la clase. (20) Elaborar colectivamente unas normas de higiene sexual generales. (Ficha 2.5) (21) Informar sobre higiene sexual. (22) Contrastar la nueva información con la de los trabajos elaborados por los alumnos y alumnas. IV. GENERALIZACIÓN Y NUEVO CONTEXTO (23) Clasificar en pequeño grupo, a partir del material <i>Concepto de sida</i>, prácticas sexuales o sociales que implican riesgo de contagio y las que no presentan ningún peligro. (24) Exponer y explicar los trabajos realizados. (25) Contrastar entre los diferentes grupos sus propias ideas o teorías.</p>	<p>(6) Informar a través de un experto invitado. (7) Favorecer la contrastación. (8) Coordinar. (9) Favorecer la expresión de ideas formulando preguntas. (10) Fomentar la contrastación entre ideas y la discusión de las teorías explicativas mencionadas en la actividad. (11) Informar. (12) Favorecer la contrastación. (13) Coordinar. (14) Favorecer el análisis y explicitación de las ideas infantiles sobre el significado de los términos. (15) Coordinar. (16) Coordinar y favorecer las contradicciones perceptibles. (17), (18), (19) y (20) Coordinar. (21) Informar.</p>	

(continuación) Fig. 7: Programación sobre SIDA y Género.

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
		<p>(26) Elaborar colectivamente unas normas para evitar el riesgo de contagio, partiendo de diferentes folletos informativos y la información que proporcione la profesora o el profesor.</p> <p>(27) Informar del uso del preservativo como medio preventivo.</p> <p>(28) Juego de Roles: Un pequeño grupo debe representar y resolver el problema que se plantea cuando una chica o un chico de nuestro medio contrae el sida.</p> <p>(30) Informar de los Centros de Asistencia disponibles para el sida.</p>	<p>(22) Favorecer la constratación de ideas entre el alumnado y el profesor o profesora.</p> <p>(23), (24) Coordinar. El profesorado debe mantener la consigna "situaciones que el grupo entiende que son de riesgo"</p> <p>(25) Favorecer la con-trastación planteando preguntas y situaciones contradictorias a partir de las explicaciones juveniles.</p> <p>(26) Coordinar.</p> <p>(27) Informar con la proyección de diapositivas.</p> <p>(28) Coordinar.</p> <p>(29) Favorecer el análisis crítico de las alternativas aportadas.</p> <p>(30) Informar invitando a alguna persona responsable de un Centro de Salud</p>	

(Continuación) Fig. 7: Programación sobre SIDA y Género.

4. DESARROLLO CURRICULAR

El desarrollo curricular, como en el caso anterior, debe entenderse de forma abierta y flexible adecuando la programación a los imprevistos y cambios que se pudieran producir en el aula.

Planteamiento del problema

Siguiendo estas pautas, la primera estrategia propuesta es *"el planteamiento del problema"*, para lo que en pequeños grupos, que se deben organizar espontáneamente, sean mixtos o no, se les propone que clasifiquen una lista de enfermedades que debe incluir enfermedades de contagio sexual y otras que no lo sean y las expliquen.

Las respuestas de los diferentes grupos nos van a permitir conocer *"las concepciones que los alumnos y alumnas han elaborado de forma autónoma"* sobre el concepto de enfermedad y las diferencias o similitudes que establecen entre éstas, en general, y las de transmisión sexual.

Así pues, con la estrategia de *planteamiento del problema*, trataremos básicamente de que nuestras alumnas y alumnos expliciten su pensamiento sobre el S.I.D.A. En este sentido, una función importante del profesorado será coordinar y dirigir esas explicaciones de manera que mediante la formulación de preguntas convenientes permita profundizar en las explicaciones y aclarar todos los términos empleados, ya que, en muchos casos, el vocabulario que emplean supone concepciones diferentes a las nuestras. Este puede ser, también, un buen momento para intentar ir introduciendo el vocabulario apropiado, que utilizaremos junto con el que los alumnos y alumnas ya conocen.

Por ejemplo, ante respuestas que reflejen la concepción de que es la pérdida de virginidad en la mujer la que origina esta enfermedad, preguntaremos que cómo es que no ocurre en el caso de ser el hombre el que

mantiene relaciones con varias mujeres. O cuando nos planteen que es una enfermedad de los homosexuales, preguntaremos que por qué la sufren personas que mantienen relaciones heterosexuales.

Búsqueda de información

Las estrategias de *"búsqueda de información"*, van a suponer un momento importante del desarrollo del aprendizaje del subtema, ya que posibilitan *"la contrastación de las diferentes concepciones entre los propios alumnos y alumnas"*, para lo que el profesorado formulará preguntas que permitan la reflexión y la contradicción perceptible.

Podemos proponer, en esta fase de trabajo, que respondan un pequeño cuestionario: ¿Qué es el sida?, ¿Qué origina el sida?, ¿Qué se debe hacer para evitarlo? (Ver Material)

Así, en sus respuestas, nos encontraremos con explicaciones muy generales ya que para la mayoría de los alumnos y alumnas son enfermedades que, fundamentalmente, se contraen por "practicar el sexo". Asimismo, en este ciclo parece que son pocos los que piensan que la causa pueda ser una práctica sexual intensa o la autoestimulación, pero se mantienen éstas, junto a otras concepciones más extendidas como la promiscuidad y la falta de virginidad femenina, así como el tópico de la práctica homosexual.

"¿Qué has oído de las enfermedades de transmisión sexual?. Que, generalmente, casi siempre, son homosexuales. ¿Y por qué las cogen ellos?. Porque no andan siempre con la misma persona. ¿Y en otras personas?. Si la coges es por estar con muchas personas. ¿A qué te refieres?. A tener relaciones sexuales con muchas personas".

"Es que también... Sí, por masturbarse una sola vez, a lo mejor no puede pasar nada, pero a lo mejor si estás continuamente masturbándote, puede... puede cogerse una enfermedad".

La explicación que goza de mayor audiencia es que se transmite por la relación sexual, pero -paradójicamente- excluyen las relaciones sexuales matrimoniales, porque consideran que eso significaría un síntoma de infidelidad conyugal y eso no lo admiten. Para ser "infieles no se casaban".

Muchas de estas concepciones ponen de manifiesto la asimilación deformante que sucede a partir de la información que reciben.

No se excluye, en esta fase la impartición de alguna conferencia, pero sin olvidar que posteriormente debemos contrastar esta nueva información recibida con la que ya poseían.

En esta fase, una de las mayores dificultades es controlar el impulso lógico en todo profesor o profesora a querer explicar y aclarar el concepto. Recordemos que de la misma forma que el pensamiento del alumnado ofrece resistencias al cambio conceptual, también el pensamiento pedagógico del profesorado es estable. Asimismo, la habilidad para formular las preguntas adecuadas en el momento más oportuno. La propia práctica nos irá dando pautas para estas intervenciones. Aquí no es posible establecer normas porque la dinámica puede ser muy diferente con cada grupo de alumnos y alumnas, aunque nos ayudará bastante recordar las propias preguntas que formularon en la fase de sondeo inicial.

Intento de solución

La "*estrategia de intento de solución*", permitirá la construcción de conclusiones colectivas sobre el tema que hemos abordado y puede ser un primer indicador de hasta qué punto han evolucionado algunas de las concepciones iniciales o no. En algunos casos los alumnos y alumnas adoptan determinadas explicaciones, por impulso verbal, sin que realmente las hayan asumido.

Generalización y cambio de contexto

Finalmente, la "*estrategia de generalización en nuevos contextos*", permitirán que

los alumnos y alumnas apliquen el conocimiento construido a situaciones nuevas, similares o diferentes a aquellas que hemos utilizado en el aprendizaje.

Comenzaremos por la clasificación del material manipulativo sobre el Concepto de S.I.D.A. (Ver Material para el alumnado) sobre prácticas sexuales o sociales que impliquen riesgo de contagio y que no impliquen ningún riesgo. Les pediremos que clasifiquen el material en dos grupos y que expliquen el criterio que utilizan.

El objetivo básico de este material es poner a prueba la estabilidad de las ideas previas iniciales, los cambios que se han ido produciendo y si todavía persisten en mantener algunas de las asociaciones descritas con anterioridad.

El material consta de catorce escenas que recogen: 1. Besos o caricias heterosexuales, 2. Un niño recibiendo una transfusión sanguínea, 3. Un chico afeitándose, 4. La picadura de un insecto, 5. Besos o caricias homosexuales, 6. Una persona bebiendo un vaso de agua, 7. Un chico bañándose en una piscina, 8. Un chico que encuentra una jeringuilla, 9. Un chico bañándose en la bañera de su casa, 10. Una mujer embarazada, 11. Relación heterosexual en personas mayores, 12. Relación homosexual masculina, 13. Relación homosexual femenina, y 14. Relación heterosexual en personas adultas.

Comprobaremos como muchos de los conceptos erróneos que hemos ido descubriendo a lo largo de la intervención educativa se repiten ahora. Recordemos que no son imputables a nuestra forma de educar sino a la necesidad que tienen los adolescentes y las adolescentes de reinterpretar la información que reciben.

Otra de las actividades a realizar en pequeños grupos puede ser: Juegos de simulación a través de los que inventan y representan situaciones relacionadas con el S.I.D.A.

Reproducimos, por su interés, uno de los juegos creados por los alumnos y alumnas de este ciclo.

Los personajes que decidieron hacer intervenir eran un médico, una enfermera, el paciente (un hombre), y algunas chicas (como vemos, una situación no exenta de los estereotipos de género con la que también debemos trabajar).

"Médico: *¿Mantiene una higiene adecuada?*. Paciente: *Por mi parte sí, por parte de ellas no sé.* Médico: *¿Pero, está seguro de su pareja?*, Paciente: *Bueno, sí.* Médico: *¿Qué incomodidades presenta?*. Paciente: *Incomodidades al mantener las relaciones sexuales.* Médico: *¿Vómitos, fiebre, diarreas...?*. Paciente: *Sí.* Médico: *¿Hace mucho tiempo?*. Paciente: *Un mes o dos...*

Al cabo de unos días, vuelve a visitar al médico para conocer el diagnóstico, tras algunas pruebas clínicas.

Paciente: *¿Es malo?, ¿Puedo curarme?, ¿Puedo seguir manteniendo relaciones sexuales?*. Médico: *No, puedes contagiarlo.* Paciente: *¿Qué hago?*. Médico: *Te aguantas hasta que se cure.*

Como vemos, en este caso, muchos de los esquemas previos se han mantenido a pesar de la información y la contrastación previa, por la que una vez finalizado el Juego de roles, debemos volver a analizar todas las concepciones explicitadas.

5. EVALUACIÓN

Debemos mantener los criterios de evaluación ya expuestos, es decir, conjugar información, actitudes y concepciones. Para ello, podemos utilizar los ítems correspondientes al bloque temático Higiene Sexual en estas tres aspectos de la evaluación. Las pruebas pueden realizarse al comienzo del tema, y al finalizar.

Nuestra experiencia en la evaluación ha puesto de manifiesto que es posible que tras

la aplicación de un tema, el aspecto que menos evolución sufre es la información, mientras que las concepciones cambian más sustancialmente. Constituye un claro ejemplo de cómo las personas podemos disponer de información pero no incorporarla en nuestra vida cotidiana es decir no generar cambios de comportamiento o de actitudes.

En la evaluación de las concepciones, incluiremos una explicación de cada alumno y alumna del tipo de respuesta que ha elegido.

Es frecuente, que al finalizar un tema los alumnos y alumnas sigan sosteniendo algunas ideas previas que mantenían al comenzar, o que reproduzcan estas en contextos nuevos. Esto nos indicará que debemos incidir en esos aspectos, proponiendo nuevas estrategias de aprendizaje.

Complementariamente a los instrumentos ya expuestos, podemos emplear los mapas conceptuales. Estos pueden ser elaborados por el propio alumnado que en este ciclo dispone de más capacidad para entenderlos y utilizarlos.

Finalmente, quisiéramos comentar la utilidad que tiene que evaluemos la metodología que estamos empleando. La información que este instrumento nos proporciona puede ayudarnos a reajustar las diferentes fases del trabajo en el aula. Para ello, puede ser interesante que la observación la realice otro profesor o profesora diferente, o algún miembro del equipo de apoyo del centro, utilizando el registro de observación (Ver Materiales para el profesorado: Instrumentos de Evaluación).

6. BIBLIOGRAFÍA

Como en los anteriores capítulos, recomendamos la lectura de los siguientes libros de consulta.

Bimbela, J.L. y Cruz, T. (1996). *Sida y jóvenes. La prevención por vía sexual*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.

Confort, A. y Confort, J. (1980). *El adolescente, sexualidad, vida y crecimiento*. Barcelona: Blume.

Lameiras, M. Y López, A. (1997). *Sexualidad y salud. La transmisión sexual de VIH y las agresiones sexuales*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.

Masters, W.H.; Johnson, V.E. y Kolodny, R.C. (1987). *La sexualidad humana*. Vol. 3. Barcelona: Grijalbo.

Moreno, M. y Equipo IMIPAE. (1983). *La Pedagogía Operatoria*. Barcelona: Laia.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

FICHA

2.2

En pequeño grupo, elaborar una lista de enfermedades conocidas y clasificarlas presentándolas por medio de una mapa conceptual.

FICHA

2.3

Responder en pequeño grupo a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es el SIDA?

2. ¿Qué origina el SIDA?

3. ¿Qué se debe hacer para evitarlo?

FICHA

2.4

Elaborar una lista de las palabras que empleamos para referirnos al SIDA y a las enfermedades de transmisión sexual, proponiendo términos alternativos cuando sea necesario.

DOCUMENTO

2.1

“Existen indicios sólidos que sugieren la existencia de casos de infección en humanos a finales de los años cincuenta. Desde entonces, el VIH podía haberse ido propagando. Es probable que las islas del Caribe, principalmente Haití, hayan servido con estación de distribución hacia los Estados Unidos, el país en el que se detectó la epidemia por primera vez (...)

A la vez el VIH se propaga en África, sobre todo en las ciudades de Centroáfrica y de las zonas orientales del continente.

En la actualidad casi todos los países del mundo han notificado la presencia de casos de Sida, de manera que puede hablarse de una epidemia universal, es decir, de una pandemia. (...)

“... la alteración del sistema inmunológico por el VIH da lugar a una deficiencia de la inmunidad celular, que, a su vez, facilita el desarrollo de enfermedades oportunistas. El diagnóstico del Sida se basa en la presencia de enfermedades indicativas de inmunodeficiencia celular, en ausencia de otras causas de esta inmunodeficiencia. Las enfermedades oportunistas son, pues, un elemento central en la definición del sida (...).

Entre las enfermedades oportunistas que son indicativas de inmunodeficiencia subyacente, se encuentran: infecciones por protozoos, particularmente neumonía por *Pneumocystis Carinii*; enfermedades micóticas...

El VIH es el agente biológico responsable de la infección y del Sida. Aunque se han descrito dos virus suficientemente distintos, VIH-1 y VIH-2, el primero es el que se ha relacionado directamente con la presentación del Sida. VIH-2 parece ser capaz también de provocar enfermedades pero existen indicios suficientes como para pensar que su patogenicidad es distinta y, probablemente, menor.

El VIH se alberga en el interior de algunas células humanas y puede transitar, libre, por distintos líquidos del organismo. Las concentraciones de virus varían mucho de un líquido a otro y son más elevadas en sangre, en el semen y en las secreciones vaginales”.

(Segura, A.; Hernández, I. y Álvarez-Dardet, C. (1991). Epidemiología y prevención de las enfermedades de transmisión sexual. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fundación Empresa Universidad. Madrid) (pp.107-112).

Textos que explican el origen del SIDA

FICHA

2.5

Elaborar y explicar algunas normas de higiene sexual que ayuden a no contraer el SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual corrientes.

La agresión y sus consecuencias sociales¹

3

1. INTRODUCCIÓN: CONCEPTOS CLAVES

"Decir que los hombres como grupo son más violentos que las mujeres no significa afirmar que todos los hombres sean violentos y estén predispuestos a la violencia, o que acepten la violencia como una forma de resolver conflictos y alcanzar el poder. Significa sólo que un porcentaje significativamente mayor de hombres que de mujeres muestran estas tendencias" (Miedzian, 1995, 36-37).

Sin embargo, en los últimos años se está produciendo un incremento de la violencia entre las chicas adolescentes como consecuencia de interpretar que la liberación de la mujer consiste en comportarse como los hombres.

La violencia la entendemos en un triple sentido: violencia psicológica, física y sexual.

De acuerdo con Billette (1993), la primera implica –entre otras formas de manifestación–

el uso de un lenguaje grosero, injurias o la utilización de "nombres" o "sobrenombres", además de cualquier intento de atentar contra la reputación de una persona.

Es un hecho que esta forma de violencia (Barragán, 1998) se ha generalizado en la población escolar de educación secundaria.

La violencia física implica golpear, o retener a otra persona por la fuerza, lanzar objetos o amenazar a una persona con un arma.

Por último, la violencia sexual –a la que se le ha dado mayor importancia– puede consistir en forzar a una persona a mantener algún tipo de relación sexual, someter a otras personas a actos humillantes o no deseados o mantener relaciones sexuales bajo chantaje afectivo o por presión económica.

Por tanto, la violencia implica un campo amplio de manifestaciones que

¹ Este capítulo ha sido escrito por Fernando Barragán Medero, Juan Manuel de la Cruz López, Ignacio G. de la Rosa y Tomás Jabardo González.

debemos considerar en nuestra intervención educativa.

Desde una perspectiva de género no hemos de olvidar que la violencia contra las mujeres se ve favorecida por la presión de los iguales y los medios de comunicación que presentan a la mujer como una propiedad del hombre.

2. DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN

La programación que se presenta a continuación, está estructurada en objetivos, contenidos, metodología, actividades, función del profesorado y, por último, pautas generales de evaluación.

La idea principal de esta programación es trabajar la agresión, centrando la intervención educativa desde el punto de vista de la población adolescente, como sujetos y objetos de violencia, y no tanto en cómo perciben la violencia externa a ellos y ellas mismas.

Si partimos de la base de un diseño curricular abierto y flexible, hemos de tener en cuenta que esta programación debe ser utilizada como un documento de referencia.

Asimismo, al seguir una metodología constructivista, el profesorado ha de poseer una actitud positiva hacia la búsqueda, investigación y mejora del currículum, por lo que dicha programación puede ser objeto de modificación y mejora a lo largo de la propia puesta en práctica, ya que a medida que se profundice en el tema, ésta se irá enriqueciendo con las anécdotas y vivencias que irán surgiendo en el aula; y de esta forma evitar que se utilice como mero instrumento en el que se apoye el profesor o la profesora para "salir del paso".

De esta manera, se conseguirá una mayor efectividad en la puesta en práctica de dicha programación, y en la obtención tanto de las metas previstas, como de las no previstas debido a que se adapta a las diversas características que puede presentar cualquier grupo.

En este sentido, debemos hacer hincapié en el tipo de distribución del alumnado, pudiéndose utilizar dicha programación con grupos mixtos o segregados, pudiéndose trabajar con ambos grupos o con uno de los dos grupos indistintamente sin problemas de adaptación, logrando así abarcar un "abanico" de posibilidades lo suficientemente amplias para que sea significativo.

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
<p>1. Integrar el análisis de las ideas históricas, social y cultural con respecto a la violencia.</p> <p>2. Analizar los conceptos de poder, trabajo y sentimientos.</p> <p>3. Favorecer la construcción de valores, ideologías y solicitudes en contra de la violencia.</p> <p>4. Erradicar el uso del lenguaje sexista y agresivo.</p> <p>5. Favorecer la construcción de conceptos exentos de los estereotipos de violencia.</p> <p>6. Favorecer el análisis sobre la violencia y sus consecuencias personales y sociales.</p> <p>7. Analizar los conceptos de violencia física, psicológica y sexual.</p> <p>8. Comprender el alcance y repercusión de la violencia hacia las mujeres en la sociedad actual.</p>	<p>1. Tipos básicos de violencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Violencia Física *Violencia Psicológica *Violencia Sexual <p>2. Lenguaje no sexista o agresivo.</p> <p>3. Habilidades sociales: comunicación, negociación y resolución de conflictos.</p> <p>4. Mitos y creencias erróneas sobre la violencia hacia las mujeres.</p> <p>5. La agresión y sus consecuencias sociales: poder, trabajo y sentimientos.</p>	<p>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</p> <p>a) <i>Toma de conciencia y expresión de las ideas previas del alumnado.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir individualmente qué entienden por agresión o violencia y expresar cinco ejemplos conocidos. 2. Puesta en común <p>II. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</p> <p>a) <i>Contrastación entre iguales.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Analizar en gran grupo las respuestas a cada pregunta. 4. Responder individualmente sobre la violencia física, psicológica y sexual en los cuadros correspondientes (Material anexo). 5. Discusión y debate en el grupo clase recogiendo los datos en un cuadro resumen. <p>b) <i>Contrastación con la historia de la ciencia.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Introducción teórica acerca de la violencia a lo largo de la historia. 7. Lectura y discusión en pequeño grupo de uno o varios textos. 8. Discusión en el grupo clase y conclusiones. <p>c) <i>Contrastación con la ciencia actual.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Presentación de la información, mediante la utilización de transparencias, relativa a los tipos de violencia y los mitos que apoyan la violencia contra las mujeres, además de las creencias erróneas sobre las mismas. 10. Discusión en el grupo clase y conclusiones. <p>III. INTENTO DE SOLUCIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Distribución al alumnado con muestras de sentencias judiciales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1, 2, 3 y 4 Coordinar 5. Favorecer el conflicto cognitivo a través del método socrático de preguntas. 6. Exposición teórica del profesorado. 7. Coordinar y favorecer la comprensión de los conceptos. 8. Coordinar. 9. Favorecer la contrastación y el conflicto. 10. Coordinar. 11 y 12. Coordinar y favorecer la contrastación y el conflicto. 13, 14, 15 y 16. Coordinar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación de las ideas del alumnado. Registro. 2. Autoevaluación de los factores negativos y positivos del proyecto.

Fig. 8: Programación sobre la agresión.

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
		<p>12..Presentación de transparencias con efectos iniciales de la violencia sobre las víctimas.</p> <p>13. Posteriormente, discusión en pequeño grupo y enumeración de leyes contra la violencia. Presentación de mitos que apoyen la violencia contra las mujeres, y realización de historias sobre éstos.</p> <p>IV. GENERALIZACIÓN Y CAMBIO DE CONTEXTO</p> <p>14. Lectura de los textos " Guerra y sexismo " y "El porqué de la guerra" de Marvin Harris.</p> <p>15. Realización de un cuestionario sobre los sentimientos que surgen durante la elaboración de la historia de los mitos.</p> <p>16. Elaboración de conclusiones mediante una redacción.</p>		

(continuación) Fig. 8: Programación sobre la agresión.

3. DESARROLLO CURRICULAR

En este apartado, se llevará a cabo una descripción y un análisis sobre las distintas actividades planteadas en la programación expuesta anteriormente, aportando posibles comentarios o ejemplos que sirvan de ayuda al profesorado en su práctica educativa.

El desarrollo de la programación como en los ejemplos anteriores, se divide en las siguientes fases: Planteamiento del problema, búsqueda de información, intento de

solución y, por último, generalización y cambio de contexto.

Planteamiento del problema

Tal y como se ha indicado anteriormente, el objetivo básico es trabajar la agresión desde el punto de vista de la población adolescente, para lo que es necesario tener conocimiento de las ideas previas o autónomas que, sobre este tema o concepto tiene el alumnado con el que se va a trabajar y, de este modo, el profesorado logrará conocer los esquemas conceptuales del grupo.

Actividad: Definición de agresión mediante cuestionario.

Clave: Definir individualmente qué entienden por agresión o violencia y expresar cinco ejemplos conocidos. Puesta en común en pequeño grupo.

Sugerencias: Coordinar y no influenciar al alumnado con las ideas del profesorado.

Mediante un cuestionario (Ver Material) que se aplicará individualmente, se le pondrá al alumnado que defina la agresión, además de ejemplificarla con situaciones que les sean cercanas, procurando que den respuesta a quién es la persona que la realiza y los motivos que le conducen a ella, así como las consecuencias de tales agresiones sobre las personas que las reciben. Conozcamos algunas definiciones sobre la agresión:

"Es cuando una persona agrede a otra y normalmente suele ser por alguna causa. La agresión se suele emprender cuando a la hora de actuar se llevan por sus impulsos y comete dicha agresión" (Alumno de 4º E.S.O.).

"Lo primero que me viene a mí a la mente al oír las palabras agresión o violencia, es pegar, maltratar, insultar, agredir a una persona. Por ejemplo, en el caso de la masculinidad, que un hombre maltrate a su mujer y ella no pueda defenderse" (Alumna de 4º E.S.O.).

Como se puede comprobar, hay respuestas que se ciñen a la mera violencia física, como pegar, pero dejan entrever la violencia psicológica en aspectos como el insulto y la falta de respeto. En cuanto a la violencia o agresión sexual suelen citar generalmente las violaciones a mujeres. Asimismo, otro aspecto dentro de la agresión y las consecuencias sociales, es el, cada vez más preocupante, crecimiento del racismo xenófobo en nuestra sociedad, y que el alumnado recoge también como agresión.

Por último, y no menos importante, la puesta en común es primordial para el buen funcionamiento del grupo o colectivo, ya que unificará criterios y solventará los posibles problemas que puedan surgir entre el profesorado y el alumnado en los primeros momentos, tales como conocerse, sondearse y establecer las directrices que permanecerán a lo largo de toda la puesta en práctica.

Por otro lado, la función del profesorado en esta fase será la de coordinar y no influenciar al alumnado, procurando que no se refleje su ideología en los cuestionarios e

intentando ayudar siendo objetivo, en la medida de lo posible.

Una vez que conozcamos las ideas del alumnado sobre el tema, tendremos una base de la que partir y poder trabajar, como medio para ir transformándolas progresivamente.

Búsqueda de información

La contrastación es la palabra clave en esta fase, por lo que se procurará incentivar

la contrastación entre iguales, en un primer momento, para posteriormente pasar a la contrastación de las ideas del grupo con la historia de la ciencia y la ciencia actual.

La contrastación entre iguales consiste en que el profesorado promueva entre el alumnado cierta incertidumbre cuestionando la estabilidad de las teorías sostenidas por los alumnos y las alumnas sobre la agresión y sus consecuencias sociales, tratando de generar un conflicto cognitivo al respecto.

Actividad: Análisis en gran grupo de las respuestas dadas a las preguntas formuladas.

Clave: Coordinar y favorecer el conflicto cognitivo a través del método socrático de preguntas.

Sugerencias: Utilización de recursos audiovisuales (películas: "Durmiendo con mi enemigo", "La noche del Diablo").

Un pilar importante dentro de este tema es que el alumnado identifique la violencia como tal, para posteriormente pasar a una clasificación dentro de ésta, concretamente, la violencia física, psicológica y sexual. Para tal objetivo, el profesorado podría utilizar tanto recursos audiovisuales (películas, documentales,...) así como la lectura de diferentes documentos, en los que se describa algún caso de agresión. Posteriormente se pediría al alumnado que describiera los tipos de violencia y analizarán el comportamiento de las personas que la realizan, además de las consecuencias que acarrearán sobre las personas afectadas. Como ejemplo de lo expuesto, pongamos el caso de haber propuesto dos tipos de películas, en las que se trate el tema de la agresión matrimonial y la agresión sexual.

Tras la proyección de éstas, se le plantea al alumnado preguntas como ¿Por qué crees que los hombres necesitan expresar su agresividad y usar el poder de una forma violenta sobre la mujer?, ¿Por qué

crees que las mujeres son las víctimas la mayor parte de las veces?, ¿Por qué crees que el ser humano tiene que usar siempre la violencia? ¿Por qué hay tanta?, y por último, se les podría pedir un ejemplo de violencia deportiva. Conozcamos algunas de las posibles respuestas de los alumnos y alumnas tras haber hecho un análisis en gran grupo:

"Porque los hombres se piensan que pueden tener poder sobre la mujer y de esta forma ellos consiguen intimidarla, humillarla y conseguir su objetivo. En muchos casos no sólo lo intentan, sino que lo consiguen a su forma quedando él como un supuesto hombre" (Alumnas de 3º E.S.O.).

"Para ser dominantes, descargan su furia en las mujeres, ya que la mayoría no suelen ofrecer resistencia" (Alumnos de 3º E.S.O.).

"Porque las personas no saben controlar su carácter, porque siempre en algún momento podemos llegar a perder los estri-

bos, porque no sabemos controlar los nervios y podemos llegar a confundir amor con posesión" (Alumnas de 3º E.S.O.).

Por último, en cuanto a los ejemplos que podrían aportar los alumnos y las alumnas sobre la violencia deportiva, suelen coincidir en el fútbol, hockey y rugby, mientras que

las alumnas añaden el boxeo, la lucha libre, típicos deportes masculinos.

Para profundizar más en el tema y aprovechando la posible diversidad de resultados en cuanto a las respuestas del alumnado, se propone analizar los tres tipos básicos de violencia: física, psicológica y sexual, (Ver Material).

Actividad: Responder individualmente sobre la violencia física, psicológica y sexual en los cuadros correspondientes.

Clave: Analizar los tres tipos de violencia.

Sugerencias: El profesorado si lo considera oportuno, podría añadir otros tipos de violencia que considere conveniente trabajar en el contexto en el que desarrolla su actividad educativa.

Se recomendará un cuadro, dependiendo de cada tipo de violencia, como los que se muestran a continuación y en el que pode-

mos apreciar algunos ejemplos de respuestas de los alumnos y alumnas de 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

Actividad: Discusión y debate en el grupo clase recogiendo los datos en un cuadro resumen.

Clave: Contrastación de las respuestas del alumnado.

Sugerencias: Realizar un cuadro resumen para cada uno de los tres tipos de violencia.

Una vez completados los cuadros de manera individual, se debe fomentar un debate en el aula por parte del profesorado, recogiendo los datos en un cuadro resumen.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de alumnado de 4º de Educación

Secundaria Obligatoria que han realizado los cuadros mencionados anteriormente, donde el profesorado podrá encontrar posibles respuestas que su propio alumnado podría expresar.

<p>VIOLENCIA FÍSICA</p>	<p>Ejemplos cotidianos o conocidos</p>	<p>Persona que realiza la agresión (hombre o mujer) y motivo por el que utiliza la violencia</p>	<p>Cómo se siente la persona o personas (hombre o mujer) que reciben la agresión</p>
<p>Lanzar objetos contra una persona (piedras o cualquier objeto)</p>	<p>"Manifestaciones o actos radicales y vandálicos. Violencia contra los árbitros en los campos de fútbol". (Alumnos de 3º E.S.O.)</p>	<p>"Chico y chica, porque muestran disconformidad por algo. Querer revulsarse contra alguien o por algo". (Alumnos de 3º E.S.O.)</p>	<p>"Impotencia, desagrado, te sientes mal. Avasallado, reprochado, humillado, cabreados". (Alumnos de 3º E.S.O.)</p>
<p>Maltratar o golpear a una persona (peleas, retener a una persona por la fuerza, empujar, tirar al suelo, dar patadas, dar codazos)</p>	<p>"Secuestro, peleas en discotecas, institutos..." "Marido maltrata y agrede a una mujer. Violación a una mujer". (Alumnos de 3º E.S.O.) "A una amiga mía su novio, cada vez que se pelean y se quiere ir, la retiene por la fuerza". (Alumna de 3º E.S.O.)</p>	<p>"Chico y chica, por envidia, por estar cabreado con esa persona, insultos". "Hombres. Pienso que los hombres en la mayoría de los casos son los causantes de estos actos ya que son más violentos y agresivos". (Alumnos de 3º E.S.O.) "porque se enfada mucho y según él se pone nervioso". (Alumna de 3º E.S.O.)</p>	<p>"Chico y chica. Cabreo, ganas de romperle la boca al otro, impotente, desgraciado, té quedas echo polvo". "Asustada, humillada: violada, destrozada, humillada, desprestigiada, impotente" (Alumnos de 3º E.S.O.) "Mi amiga ya le ha cogido hasta respetto a su novio y no quiere hacer nada que lo haga enfadar". (Alumna de 3º E.S.O.)</p>
<p>Agredir utilizando armas de cualquier tipo (armas de fuego, armas blancas, bombas)</p>	<p>"El marido de una vecina la amenazó con una pistola para que no la dejara y tuvo que quitarle mi padre la pistola". (Alumna de 3º E.S.O.)</p>	<p>"Un hombre y el motivo era tener miedo a quedarse sólo". (Alumna de 3º E.S.O.)</p>	<p>"Se siente amenazada y con mucho miedo". (Alumna de 3º E.S.O.)</p>

Fig. 9: Violencia Física.

<p>VIOLENCIA PSICOLÓGICA</p>	<p>Ejemplos cotidianos o conocidos</p>	<p>Persona que realiza la agresión (hombre o mujer) y motivo por el que utiliza la violencia</p>	<p>Cómo se siente la persona o personas (hombre o mujer) que reciben la agresión</p>
<p>Utilización de lenguaje grosero, sexista y discriminatorio o insultos y nombres</p>	<p>"Palurdo, paletudo, paticorto de mierda, tetona, y papafrita". (Alumno de 3º E.S.O.)</p> <p>"En el instituto hay chicas que me insultan por estar gorditas y me tienen un mote". (Alumna de 3º E.S.O.)</p> <p>"Chico chulito acostumbrado a reírse de los demás. Persona que tiene algo contra ti por ser de un determinado sitio o color de piel". (Alumno de 3º E.S.O.)</p>	<p>"Es una chica y el motivo por el que lo hace es sólo para hacerse creer que es la mejor y la más chula". (Alumna de 3º E.S.O.)</p>	<p>"Se puede sentir marginada, o sola, puede tener miedo o no tenerlo, puede sentirse mal y coger complejo". (Alumno de 3º E.S.O.)</p> <p>"Al principio un poco depre, pero ahora paso de ella porque no me voy a rebajar a su nivel, que es de niñas". (Alumna de 3º E.S.O.)</p>
<p>Aterrar contra la reputación de otra persona desprestigiándola o diciendo mentiras de ella</p>	<p>"Decir algo que es mentira de otra persona (novio)". (Alumnas de 3º E.S.O.)</p> <p>"Una amiga que tiene fama de comehombres o de putilla". (Alumna de 3º E.S.O.)</p>	<p>"Pues porque la han visto con varios chicos, teniendo novio. A lo mejor es mentira, pero por fastidiar hay veces que lo hacen". (Alumnas de 3º E.S.O.)</p> <p>"La mayoría son chicos, los que lo dicen. Yo pienso que es por envidia". (Alumna de 3º E.S.O.)</p>	<p>"Mal, afectada. Ella pensará: ¡Cómo se enteró mi novio! (si es mentira)". (Alumnas de 3º E.S.O.)</p> <p>"Ella pasa de ellos y va a su rollo". (Alumna de 3º E.S.O.)</p>
<p>Amenazas de cualquier tipo contra una persona directamente, contra una tercera persona o contra uno mismo o una misma</p>	<p>"Si vuelves a acercarte a ella te pego una paliza, hija la gran puta, acabo con tu familia y me follo a tu madre". (Alumno de 3º E.S.O.)</p>	<p>"Novio o hermano celoso de una bonita chica espantando los buitres rapaces". (Alumno de 3º E.S.O.)</p> <p>"Se siente inútil, y se caga de miedo. Suele dejar la caza, y buscar otra presa". (Alumno de 3º E.S.O.)</p>	<p>"Se siente amenazada y con mucho miedo". (Alumna de 3º E.S.O.)</p>

Fig. 10: Violencia Psicológica.

<p>VIOLENCIA SEXUAL</p>	<p>Ejemplos cotidianos o conocidos</p>	<p>Persona que realiza la agresión (hombre o mujer) y motivo por el que utiliza la violencia</p>	<p>Cómo se siente la persona o personas (hombre o mujer) que reciben la agresión</p>
<p>Exigir por la fuerza a una persona que tenga una relación sexual (en relaciones estables o no, matrimonial o fuera del matrimonio).</p>	<p>"Violación. Exceso de progesterona, o testosterona en el caso del hombre, y por tanto, acoso. Manipulación de una persona la cual te teme y por eso cede ante tus intentos" (Alumno de 3° E.S.O.)</p>	<p>"Normalmente suele ser un chico pero también se han dado casos de chicas. También puede influir las drogas o el alcohol en el caso de muchos hombres". (Alumno de 3° E.S.O.)</p>	<p>"Suelen sentir miedo, trastornos mentales, y es algo muy difícil de superar. Cuando profanan tu cuerpo te sientes como manipulado y utilizado, y te desprecias". (Alumno de 3° E.S.O.)</p>
<p>Someter a una persona a actos humillantes o no deseados.</p>	<p>"Un novio muy bruto que presiona a su novia por medio de la fuerza a realizar actos no deseados por ella como por ejemplo: Sexo oral, penetraciones anales, ...". (Alumno de 3° E.S.O.)</p>	<p>"Normalmente es chico, puesto que la agresividad y la fuerza bruta la suele tener él". Alumno de 3° E.S.O.)</p>	<p>"Se siente asqueada de lo que ha hecho, pero a lo mejor sigue haciéndolo solo por complacer a su amante". (Alumno de 3° E.S.O.)</p>
<p>Amenazar a otra persona para mantener cualquier tipo de actividad sexual por chantaje emocional (afectivo), económico o por presión.</p>	<p>"Un chico que le dice a su novia que se acueste con él, y ella no quiere de ninguna de las maneras, y él empieza a estar harto y le dice que si no se acuesta con él que la deja". (Alumna de 3° E.S.O.)</p>	<p>"Chico, por que quiere acostarse con su novia y no le importa lo más mínimo lo que piense ella". (Alumna de 3° E.S.O.)</p>	<p>"Pues se siente mal por que piensa que su novio no la quiere, sólo quiere acostarse con ella". (Alumna de 3° E.S.O.)</p>

Fig. 11: Violencia Sexual.

La función del profesorado en esta fase será la de coordinar al alumnado y favorecer

el conflicto cognitivo a través del método socrático de preguntas.

Actividad: Introducción teórica sobre la violencia a lo largo de la historia.

Clave: Exposición teórica del profesorado sobre el concepto de violencia a lo largo de la historia.

En cuanto a la contrastación con la historia de la ciencia, el profesorado llevará a cabo una introducción teórica acerca de la

violencia a lo largo de la historia, es decir, haciendo un recorrido diacrónico del concepto.

Actividad: Lectura y discusión en pequeño grupo de uno o varios textos.

Clave: Coordinar y favorecer la comprensión de los conceptos.

Sugerencias: Se propone la lectura del texto que se presenta a continuación titulado "Un poco de Historia y ejemplos en otras sociedades" o cualquier otra lectura que el profesorado crea conveniente.

Seguidamente se presentará uno o varios textos, según se considere, relacionados con el tema y el papel que ha jugado a lo largo de la historia, generando un debate en pequeño grupo para luego unificarlo en gran

grupo y hacer una puesta en común, donde se desarrolle el conflicto y la discusión. Un ejemplo del tipo de texto que se podría presentar es el que se muestra a continuación:

UN POCO DE HISTORIA Y EJEMPLOS EN OTRAS SOCIEDADES

Diferentes teorías intentan explicar la razón de la violencia, más predominante en el hombre, pero ninguna puede por sí sola explicar la complejidad de la aparición de la violencia. Presentaremos ejemplos de violencia, como los juegos masculinos y cómo algunos comportamientos son percibidos en otras sociedades y culturas.

La palabra poder deriva de la raíz latina "posee", ser capaz. Es interesante comprobar que cuando no hay confrontación no hay poder y que cuando no hay poder no hay violencia. Así, en muchas culturas, los hombres piensan que son espiritualmente superiores a las mujeres, mientras que éstas son peligrosas y contaminadoras, débiles e indignas de confianza (Harris, 1992: 461). Los ideales de supremacía masculina se conocen en Latinoamérica como "Machismo". En toda Latinoamérica se espera de los hombres que sean machos, esto es, valerosos, agresivos sexualmente, viriles y dominantes sobre las mujeres. En casa reparten parcamente el dinero a sus esposas, comen primero, esperan obediencia de sus hijos e hijas, entran y salen cuando les apetece y toman decisiones que toda la familia debe aceptar sin discusión (Harris 1992:467). En las tierras altas de Nueva Guinea, si una mujer da a luz un niño deforme o tiene un aborto, se le considera la única responsable. Su marido y los hombres de la aldea la denuncian, la acusan de intentar oponerse a la autoridad masculina y matan a uno de sus cerdos. Evidentemente, la vio-

lencia en este ejemplo no es sobre la mujer, pero como hemos comprobado anteriormente amenazar a algo o a alguien que la persona quiere es una forma de violencia.

La antropóloga Eleanor Leacock ha estudiado a los indios Montagnais-Naskapis del Este canadiense y encontró el diario de a bordo de Paul Le Jeune. Era un jesuita francés que fue a Canadá en 1632 para cristianizar a los indios por que los consideraba salvajes. Cuando llegó, se sintió horrorizado al descubrir mujeres libres, padres indulgentes, parejas divorciadas, hombres bigamos, una cultura muy abierta, tolerante, igualitaria. La sociedad no tenía un jefe o dirigente. Le Jeune estaba convencido de que para ir a la gloria, la mujer debía estar sometida a la autoridad masculina. Entonces, intentó dar una lección de moral a los indios diciendo: "*En Francia, las mujeres no gobiernan a sus esposos*".

Necesitó muchos meses para convertir a unos pocos indios, pero diez años después algunos comenzaron a pegar a sus mujeres. Este es un ejemplo muy triste de la colonización francesa en Canadá.

Fuente: Harris, M. (1992). Introducción a la Antropología General. Madrid: Alianza

Cuando hemos concluido la lectura y comprensión del texto anterior podemos

considerar la realización de la siguiente actividad.

Actividad: Discusión en el grupo clase y conclusiones.

Clave: Coordinar y favorecer la contrastación de los conceptos tratados.

Sugerencias: Fomentar la contrastación y el conflicto.

Aquí el profesorado debe coordinar y favorecer la comprensión de los conceptos tratados en el tema en cuestión, sin olvidar fomentar la contrastación y el conflicto.

Finalmente, en la contrastación con la ciencia actual, el profesorado concluirá con una serie de actividades expositivas en las que tratará de plasmar la situación actual de la ciencia.

Actividad: Presentación de la información, mediante la utilización de transparencias, relativa a los tipos de violencia y los mitos que apoyan la violencia contra las mujeres, además de las creencias erróneas sobre las mismas. Discusión en el grupo clase y conclusiones.

Clave: Favorecer la contrastación y el conflicto.

Sugerencias: Cuestionar el estereotipo del poder masculino sobre la mujer.

Para ello, el profesorado podría presentar la información relativa a los tipos de violencia y los mitos que apoyan la violencia contra las mujeres, además de las creencias erróneas sobre la misma, por medio de un conjunto de transparencias, procurando generar un debate en el grupo clase (Ver Material).

Por supuesto, la función del profesorado será la de favorecer el conflicto y la contrastación, además de coordinar toda la fase.

Con respecto a las creencias erróneas, nos podemos encontrar con situaciones donde las mismas alumnas sean las que opinen que en el caso de la violencia a las mujeres, sean éstas mismas las que por miedo, o por su educación defienden al agresor y culpabilizan a la propia víctima. Del mismo modo, podrían llegar a la conclusión que todo este tipo de agresiones se ven muy lejanas a su

entorno y vidas, y que sólo cuando les ocurren a sus familias o a ellas mismas, serán conscientes de ello y del dolor que causan.

Como recomendación hacia el profesorado no debemos olvidar que las expresiones masculinas de poder y de dominio sobre las mujeres son algo reprochable e indeseable, por lo que se debe fomentar que el poder del hombre sobre la mujer es una creencia errónea. En este sentido, otra creencia errónea sobre la que el profesorado debe trabajar y poner énfasis para que el alumnado no incurra en ella, es la de que "la mujer cuando dice no quiere decir sí". Sobre este punto, el alumnado debe aprender que "no" significa "no" y que en algunos casos la mala interpretación entre el hombre y la mujer puede generar un caso de violación. Un ejemplo ilustrativo de mala interpretación entre un hombre y una mujer, podría ser el siguiente:

Bob: Patty y yo estábamos en la misma clase de estadística. Normalmente, se sentaba a mi lado y siempre estábamos en muy buen plan. Me gustaba y pensé que quizá yo también le gustase a ella. El Jueves pasado decidí enterarme. Después de clase la invité a que viniera a mi casa a estudiar para preparar el examen parcial. Ella accedió de inmediato, lo que era buena señal. Esa noche me pareció que todo iba perfectamente. Estudiamos un rato y paramos para descansar. Podría decirse que me gustaba y que me atraía. Yo me iba excitando. Empecé a besarla. Realmente, podría decirse que a ella le gustaba. Empezamos a tocarnos y parecía que la cosa iba realmente bien. De repente, ella se echó atrás y dijo: "para". Me imaginé que quería hacerme pensar que no era una "fácil" o una "perdida". Muchas chicas creen que, al principio, tienen que decir "no". Sabía que, cuando le hiciera ver lo bien que lo podía pasar y que, por la mañana, la respetaría, todo iría a pedir de boca. No hice caso de sus protestas y, más tarde, dejó de luchar. Creí que ella quería pero, después, no funcionó y estuvo fría. ¿Quién sabe qué problema tenía?.

Patty: Conocí a Bob en mi clase de estadística. Es listo y los dos íbamos bien en esta materia, por lo que, cuando ya estaba fijado un examen parcial difícil, me gustó mucho que me invitase a prepararlo juntos. Nunca pensé que fuera otra cosa que una cita para estudiar. Esa noche, al principio, todo fue muy bien; estudiamos mucho en poco tiempo, por lo que, cuando sugirió que descansáramos, pensé que nos lo habíamos ganado. Bueno, de repente empezó a actuar de forma muy romántica y comenzó a besarme. Me gustó que me besase, pero entonces empezó a tocarme por debajo de la blusa. Me retiré y traté de que se detuviera, pero no me hizo caso. Poco después dejé de luchar; me estaba haciendo daño y estaba asustada. Él era mucho mayor y más fuerte que yo. No podía creer lo que me estaba pasando. No sabía qué hacer. Me obligó a tener relaciones sexuales con él. Cuando pienso en ello, creo que debía haber gritado o hecho algo además de tratar de hacerle razonar, pero no me lo esperaba. No podía creer lo que pasaba. Todavía no puedo creerlo.

Fuente: Hyde, J.S. (1995). Psicología de la mujer. Madrid: Morata

Intento de solución

El intento de solución supone poner en práctica las ideas previas o autónomas que han ido evolucionando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos servirnos de actividades que potencien la

elaboración de conclusiones, o de un resumen de lo abordado hasta este punto. Puede ser un buen momento para que por grupo elaboren un mapa conceptual, o uno nuevo en caso de haberlo utilizado con anterioridad.

Actividad: Distribución al alumnado con muestras de sentencias judiciales.

Clave: Coordinar y favorecer la contrastación y el conflicto.

Sugerencias: Procurar llevar a cabo una lectura comprensiva de los diferentes textos.

Con la intención de comprobar dicha evolución ideológica en el alumnado, se propondría la siguiente actividad, la cual

consistiría en distribuir entre el alumnado copias con muestras de sentencias judiciales (Ver Material).

Actividad: Presentación de transparencias con efectos iniciales de la violencia sobre las víctimas.

Clave: Coordinar y favorecer la contrastación y el conflicto.

Así mismo se podría presentar una serie de transparencias, donde se encontrarán plasmados los efectos iniciales de la violencia

sobre las víctimas, de modo que la importancia del impacto de las agresiones sea más evidente (Ver Material).

Actividad: Posteriormente, discusión en pequeño grupo y enumeración de leyes contra la violencia. Presentación de mitos que apoyen la violencia sobre las mujeres y realización de historias sobre éstos.

Clave: Coordinar y favorecer la contrastación y el conflicto.

Sugerencias: Realización de un juego de roles como miembros de gobierno. Realización de una historia sobre los mitos en pequeños grupos, proponiendo un final para cada uno de ellas.

A continuación, se les pediría que las leyeran detenidamente, para posteriormente discutir las en pequeños grupos, y tras dicha discusión, enumerar una serie de propuestas de ley, o cuáles cambiarían de las actualmente vigentes, imaginando que son miembros del gobierno.

A modo de ejemplo se presentará el siguiente cuadro, donde se recogen algunas de las posibles propuestas que el alumnado podría tener en cuenta.

Grupo de Chicas	Grupo de Chicos
<ul style="list-style-type: none"> • Penas mucho más duras y cargos sin permisos de salida. • En ninguno de los casos, rebajar la pena ni un día. • Prestar ayuda psicológica en estos casos a las víctimas. • Proporcionar a las víctimas seguridad cuando salgan los acusados. • Hacer más reparo en las denuncias que se ponen por malos tratos y otros. • A los acusados, una de dos: o los ponen aislados y sin ningún tipo de comunicación, o los ponen en celdas de homosexuales. • Pensamos que la mayoría de las leyes que están en vigor no son lo suficientemente duras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una ley de pena de muerte o cadena perpetua sin libertad condicional para los violadores y los maridos que agreden a sus mujeres. • Una indemnización a las personas perjudicadas. • Elección de la persona dañada de sí o no pena de muerte para la persona acusada. • Que el tipo de muerte sea lo más lento posible para que sufran (apedreamiento, látigo, ...) • Quince años para los violadores sin satisfacción sexual de manera alguna.

Fig. 12. Ejemplo: cuadro de propuestas para intento de solución.

Así mismo se propondrá una relación de mitos que apoyan la violencia contra las mujeres, con la finalidad de trabajar en pequeños grupos en la realización de una

historia de cada uno de los mitos que se presenten, proponiendo un final para cada uno de ellos.

En los Estados Unidos exactamente en la ciudad de "Brooklyn" existía una familia aparentemente normal en la que vivía el padre, madre, hija.

Esta familia ocultaba un problema que nadie sospechaba ya que era una familia respetable, dicho padre abusaba de su hija. Cierta día llega al colegio con la moral baja por lo que la profesora se preocupa y le saca el porqué de dicha depresión.

Este suceso se le informa a la madre la cual le hace una revisión y ve que es cierto, denunciando así a su marido (Alumna de 4º de E.S.O.).

Generalización y cambio de contexto.

La generalización y cambio de contexto permite aplicar el conocimiento a situacio-

nes nuevas. Es un paso metodológico imprescindible en la construcción del conocimiento.

Actividad: Realización de un cuestionario sobre los sentimientos que surgen de la elaboración de la historia sobre los mitos.

Clave: Coordinar y contrastar las historias elaboradas por las chicas con las de los chicos.

Sugerencias: Procurar que el alumnado aporte alternativas para resolver los problemas de violencia.

Para comenzar esta fase, se debería trabajar con el grupo completo, realizando una puesta en común de todas las historias anteriormente elaboradas por pequeños grupos y elegir las mejores, así como contrastar las elaboradas por las chicas con las de los chicos. Del mismo modo se les pediría,

por medio de un cuestionario, que expresaran por escrito los sentimientos y emociones que sintieron al realizar dicha actividad, al término de la cual se les sugeriría, una vez reunido todo el grupo, que aportaran alternativas para resolver los problemas de violencia.

Actividad: Lectura de los textos "El porqué de la guerra" y " Guerra y sexismo" de Marvin Harris.

Clave: Coordinar, propiciando el debate y la discusión.

Sugerencias: Constatar, por medio del debate, el cambio producido en el alumnado, y su traslado a la vida cotidiana.

Otra actividad que se podría realizar en esta fase, sería mediante la utilización de algún texto que consideremos oportuno para la temática, o bien, elaborando nosotros mismos un documento en el que se resalten las ideas principales de porqué se producen los conflictos, de si están justifica-

dos o no, es decir, si el fin justifica los medios, etc..., con lo que conseguiremos que se propicie el debate y la discusión y, de este modo, constatar si realmente se ha producido algún cambio en el alumnado y que lo sepan trasladar a la vida cotidiana.

Actividad: Elaboración de conclusiones mediante una redacción.

Clave: Coordinar.

Sugerencias: Aportar las conclusiones que el alumnado ha ido elaborando a lo largo de todo el proceso.

Para finalizar, se les puede pedir que realicen una redacción en la que se revelen las conclusiones que han ido elaborando a lo

largo del todo el proceso. Veamos algunos ejemplos:

"La agresividad en las personas es algo que desgraciadamente es muy frecuente, todos hemos cometido alguna o algunas agresiones.

En el mundo en que vivimos, si no te sabes defender está muy mal visto. Vivimos en una sociedad que sólo se preocupa de las apariencias y el/la más fuerte y guapo/guapa es el líder.

La gente suele pensar que los casos de agresividad son más frecuentes en los hombres que en las mujeres, aunque yo pienso que no hay tanta diferencia, lo que pasa es que a los hombres les da muchísima vergüenza reconocer que una mujer le pega o lo maltrata e incluso hay quien piensa que por eso deja de ser un hombre o se convierte en un maricón o afeminado. Los hombres suelen ser algo más brutos, pero lo que pasa es que las apariencias engañan y algunas chicas que tú ves por la calle y piensas que son mosquitas muertas, resulta que le pegan a los hijos, maridos o incluso llegan a matarlos.

Ahora está de moda sacar los casos de asesinato de hombres a mujeres, quizás algún día se ponga de moda lo contrario. Quien pone la moda es la prensa y medios de comunicación que si ven que un tipo de casos interesa, sacan todo lo posible y son capaces de buscar debajo de las piedras". (Alumno de 4º E.S.O.)

Fig. 13. Ejemplo de redacción; conclusiones del tema.

"Me han gustado mucho las charlas que hemos hecho porque así se aprende mucho más de cómo es la violencia que no tiene que ser física sólo.

Entre todas hemos hablado de temas que sabíamos cada una y lo que hemos contado parece que no hay violencia, pero cuando hablas de ella te enteras de muchas cosas que te hacen pensar como puede haber personas que violen a sus hijos, maltraten a su familia, etc. Hoy en día queda mucha gente así, aunque no nos enteremos, pero en la misma familia, sin ir más lejos, se dan muchos casos de estos. Yo creo que estos problemas hay que hacerles frente y no echarse la culpa a sí mismos, cuando alguien te viola o te pega, porque nadie tiene que hacerte algo que tú no quieres. Con estas charlas por lo menos yo he aprendido que cuando me pase un problema de estos le tengo que hacer frente y no encerrarme en él". (Alumna de 4º E.S.O.)

Fig. 14. Ejemplo de redacción; conclusiones del tema.

4. EVALUACIÓN

La evaluación debe contemplar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos referidos al profesorado y al alumnado, la metodología y los procesos y resultados que hacen referencia a la información, concepciones, procedimientos, actitudes, normas y valores.

Para la evaluación del profesorado y del alumnado se propone una tabla como la que se muestra a continuación, la cual nos permitirá conocer todos aquellos factores tanto positivos como negativos que surjan de la práctica educativa describiendo nosotros mismos, con todo lujo de detalles, cada uno de ellos y asignándole una puntuación según lo consideremos más o menos importante, en función de nuestros propios criterios.

Por otro lado, se puede hacer un seguimiento del alumnado utilizando las actividades realizadas a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, esto es, seleccionamos aquellas actividades que son más significativas y observamos la evolución del alumnado en cuanto a los cambios que se van produ-

ciendo en sus actitudes y concepciones o ideas previas, que sobre el tema de la agresión y sus consecuencias sociales se tienen, adaptándolos a sus propios esquemas tanto los alumnos como las alumnas. Véase como ejemplo las tablas que a continuación se muestran.

<p>María Verónica 16.2 años</p>	<p>Definición de la agresión</p> <p>Para mí la agresión o la violencia, lo primero que me viene a mí a la mente al oír esas palabras, es pegar, maltratar, insultar, agredir a una persona. Por ejemplo, en este caso de la masculinidad, que un hombre maltrate a una mujer y ella no pueda defenderse.</p>	<p>Concepto de violencia psicológica</p> <p>Insultos: Uso de boba/bobo/tonto/tonta. Se realiza porque crees que alguien hace algo mal o a veces lo dices de broma. La persona que la recibe se siente afectada aunque se lo digas de broma.</p> <p>Mentiras: Decir algo que es mentira de otra persona (novio). Se hace porque la han visto con varios chicos teniendo novio. La persona se siente mal, afectada.</p> <p>Amenazas: Cuando te vea solo o sola te voy a pegar. Se hace porque te cae mal y esa persona es muy chula. La persona se siente mal.</p>	<p>Concepto de violencia física</p> <p>Lanzar objetos: Un ejemplo sería, lo primero que tenga a mano se lo tira. La persona que realiza la agresión es un chico a una chica la maltrata por celos sin importancia. Las personas que reciben la agresión se sienten mal y dolidos.</p> <p>Maltratar o golpear: Golpear, empujar y retener a la fuerza. El Marido a la mujer porque viene borracho. Se siente muy mal, dolida y sin poder defenderse.</p> <p>Agredir utilizando armas: En las guerras o los terroristas. Los terroristas a las personas del gobierno o partidos populares. Si mueren no creo que se sientan de ninguna manera.</p>	<p>Conclusiones individuales</p> <p>"La agresividad yo creo que se da más en los hombres que en las mujeres. Los hombres son mucho más agresivos que las mujeres en todos los sentidos. Siempre se oye por la tele que el marido ha matado a su mujer por celos o la maltrata, la mayoría de veces, yo nunca he oído lo contrario que la mujer maltrate al marido, nunca lo he oído porque nunca pasa o si pasa son contadas las veces".</p>
--	---	--	--	---

Fig. 15: Ejemplos de Evaluación del alumnado.

<p>Luis Alberto 16.3 años</p>	<p>Definición de la agresión</p> <p>Un daño que se le realiza a una persona, bien física o psicológicamente.</p>	<p>Concepto de violencia psicológica</p> <p>Insultos: Subnormal. Un chico o una chica por que te está molestando. Molesta.</p> <p>Mentiras: Chula o chulo. Un chico o una chica porque se ha comportado como tal. Molesta.</p> <p>Amenazas: Como te coja te escacho la cabeza. Un chico o una chica porque te ha hecho una putada. No lo sé.</p>	<p>Concepto de violencia física</p> <p>Lanzar objetos: Tizas, gomas, papas, etc. Un compañero de clase le tira una tiza a otro jugando entre ellos. Depende de si le da o no y donde le de y como le de.</p> <p>Maltratar o golpear: El marido que le pega a su mujer. El novio a la novia. Porque se siente molesto o simplemente para no aburrirse. Porque la novia es una "putona" y el chico no sabe que hacer y pierde los nervios. Humillada, impotente, etc. No lo se. Pero me imagino que menos bien, de todo.</p> <p>Agredir utilizando armas: Ejércitos. Un militar para matar a un enemigo. No creo que se sienta de ninguna manera.</p>	<p>Conclusiones individuales</p> <p>La agresividad en las personas es algo que desgraciadamente es muy frecuente, todos hemos cometido alguna o algunas agresiones. En el mundo en que vivimos si no te sabes defender está muy mal visto, vivimos en una sociedad que sólo se preocupa de las apariencias y e/la más fuerte y guapo/a es el líder. La gente suele pensar que los casos de agresividad son más frecuentes en los hombres que en las mujeres, aun que yo pienso que no hay tanta diferencia, lo que pasa es que a los hombres les da muchísima vergüenza reconocer que una mujer le pega o lo maltrata e incluso hay quien piensa que por eso deja de ser un hombre y se convierte en maricón o afeminado.</p>
---	---	--	---	--

(continuación) Fig. 15. Ejemplos de Evaluación del alumnado.

<p style="text-align: center;">Judith 18.7 años</p>	<p style="text-align: center;">Definición de la agresión</p> <p>Para mí la agresión es cuando una persona se mete contigo sin derecho ninguno. Puede ser pegando a la persona o insultándola. Cuando una persona es violenta, yo creo que es mala, que no respeta a los demás y todo lo hace con violencia.</p>	<p style="text-align: center;">Concepto de violencia psicológica</p> <p>Insultos: Un chico le ponía nombres a una chica llamándola enana. Porque quería hacerse el gracioso. La consecuencia fue que dejó de salir a la calle durante cinco años. Un amigo no quería que su novia se pusiera falda y le decía que estaba gorda. Porque no quería que nadie se fijara en ella. Pensó que estaba gorda y no se ponía faldas ni trajes. Mentiras: Toda la gente decía que estaba embarazada y no era cierto. Un familiar porque estaba enfadado con ella. Le sentó bastante mal que la gente estuviera diciendo eso.</p>	<p style="text-align: center;">Concepto de violencia física</p> <p>Lanzar objetos: A una amiga mía que iba en una moto le tiraron una piedra en la cara. Eran niños. Lo hacían por divertirse y hacer la malidad. Se sentía mal porque la podía haber dejado ciega si le hubiera llegado al ojo. Maltratar o golpear: A una amiga mía su novio cada vez que se pelean, ella se quiere ir y él la retiene por la fuerza. Porque se enfada mucho y según él se pone nervioso. Mi amiga ya le ha cogido hasta respeto a su novio y no quiere hacer nada que lo haga enfadar.</p>	<p style="text-align: center;">Conclusiones individuales</p> <p>Hoy en día queda mucha gente así (se refiere a personas violentas) aunque no nos enteramos, pero en la mía familia sin ir más lejos se dan muchos casos de éstos: Yo creo que estos problemas hay que hacerles frente y no echarse la culpa a sí mismos cuando alguien te viola o te pega, porque nadie tiene que hacerte algo que tú no quieras. He aprendido que cuando me pase un problema de este tipo le tengo que hacer frente y no encerrarme en él.</p>
---	--	--	--	--

(continuación) Fig. 15. Ejemplos de Evaluación del alumnado.

	<p>Definición de la agresión</p>	<p>Concepto de violencia psicológica</p> <p>Amenazas: En una fiesta un chico intentó clavarle un cuchillo a su novia. Porque estaba celoso. Ella lo denunció y dejó de salir con él. Estuvo mucho tiempo asustada cuando lo veía.</p>	<p>Concepto de violencia física</p> <p>Agredir utilizando armas:</p> <p>Un tío mío iba en sus coche y le dispararon un balín en el brazo. Fueron unos hombres que se ponían a disparar a los coches que pasaban. Mi tío cogió miedo porque iba con su familia y la carretera era peligrosa y podía haber tenido un choque.</p>	<p>Conclusiones individuales</p>
--	---	---	--	---

(continuación) Fig. 15. Ejemplos de Evaluación del alumnado.

Para la Autoevaluación de la metodología se sugieren también dos instrumentos diferentes. El primero de ellos (Ver Materiales para el profesorado) permitirá al propio profesorado recoger todas las incidencias del desarrollo metodológico de forma simplificada para poder mejorar la aplicación del tema y corregir las posibles deficiencias.

Asimismo, es de interés la utilización de un diario del profesor o profesora en el que se recoja cualquier incidencia, así como todos aquellos aspectos de mayor interés y que nos sirvan de ayuda a la hora de evaluar.

5. BIBLIOGRAFÍA

Barragán, F. (1991). *La Educación sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós.

López, F. y Fuertes, A. (1989). *Para comprender la sexualidad*. Estella: Verbo Divino.

Harris, M. (1992). *Introducción a la Antropología General*. Madrid: Alianza.

Harris, M. (1995). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

Hyde, J.S. (1995). *Psicología de la Mujer: La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.

Olweus, D. (1988). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R. y Colaboradores. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla.

6. MATERIAL. (Documentos)

Nombre:

Sexo:

Edad:

Curso:

1. ¿Qué es para ti la agresión o violencia?

2. Explica cinco ejemplos de agresión o violencia, quien la realiza, por qué crees que se hace y cuáles son las consecuencias para la persona que la recibe.

Tipo de Agresión

Persona

Causa

Consecuencias

<p>VIOLENCIA FÍSICA</p>	<p>Ejemplos cotidianos o conocidos</p>	<p>Persona que realiza la agresión (hombre o mujer) y motivo por el que utiliza la violencia</p>	<p>Cómo se siente la persona o personas (hombre o mujer) que reciben la agresión</p>
<p>LANZAR OBJETOS CONTRA UNA PERSONA (PIEDRAS, O CUALQUIER OBJETO).</p>			
<p>MALTRATAR O GOLPEAR A UNA PERSONA (PELEAS, RETENER A UNA PERSONA POR LA FUERZA, EMPUJAR, TIRAR AL SUELO, DAR PATADAS, CODAZOS).</p>			
<p>AGREDIR UTILIZANDO ARMAS DE CUALQUIER TIPO (ARMAS DE FUEGO, BOMBAS...).</p>			

<p>VIOLENCIA PSICOLÓGICA</p>	<p>Ejemplos cotidianos o conocidos</p>	<p>Persona que realiza la agresión (hombre o mujer) y motivo por el que utiliza la violencia</p>	<p>Cómo se siente la persona o personas (hombre o mujer) que reciben la agresión</p>
<p>UTILIZACIÓN DE LENGUAJE GROSERO, SEXISTA Y DISCRIMINATORIO O INSULTOS Y MOTES.</p>			
<p>ATENTAR CONTRA LA REPUTACIÓN DE OTRA PERSONA DESPRESTIGIÁNDOLA O DICIENDO MENTIRAS DE ELLA.</p>			
<p>AMENAZAS DE CUALQUIER TIPO CONTRA UNA PERSONA DIRECTAMENTE, CONTRA UNA TERCERA PERSONA O CONTRA UNA MISMA O MISMO.</p>			

<p>VIOLENCIA SEXUAL</p>	<p>Ejemplos cotidianos o conocidos</p>	<p>Persona que realiza la agresión (hombre o mujer) y motivo por el que utiliza la violencia</p>	<p>Cómo se siente la persona o personas (hombre o mujer) que reciben la agresión</p>
<p>EXIGIR POR LA FUERZA A UNA PERSONA QUE TENGA UNA RELACIÓN SEXUAL (EN RELACIONES ESTABLES O NO, MATRIMONIAL O FUERA DEL MATRIMONIO).</p>			
<p>SOMETER A UNA PERSONA A ACTOS HUMILLANTES O NO DESEADOS.</p>			
<p>AMENAZAR A OTRA PERSONA PARA MANTENER CUALQUIER TIPO DE ACTIVIDAD SEXUAL POR CHANTAJE EMOCIONAL (AFECTIVO), ECONÓMICO O POR PRESIÓN.</p>			

COMPORTAMIENTOS VIOLENTOS	DEFINICIÓN
<p style="text-align: center;">VIOLENCIA</p> <p>1. Violencia sexual</p> <p>2. Violencia psicológica</p> <p>3. Incesto</p> <p>4. Acoso sexual</p> <p>5. Violencia física</p> <p>6. Abuso sexual infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento que tienen por efecto perjudicar el desarrollo de una persona comprometiendo su integridad física, psicológica o sexual. • Forzar a otra persona a desarrollar una actividad sexual utilizando intimidación y amenaza. Violación: agresión sexual con penetración vaginal sin consentimiento mutuo. Existe también el coito anal u oral. • Hay uso de amenaza, engaño o dominio provocando por efecto trastornos a otra persona y comprometiendo su bienestar. • Las relaciones incestuosas implican dos personas de la misma familia. • Cualquier forma de presión a otra persona con el fin de imponerle relaciones sexuales que no desea. La forma más conocida es el acoso dentro del lugar de trabajo, sirviéndose el patrón, jefe, encargado o compañero, de las relaciones de poder que tiene sobre las trabajadoras. La relación profesor-alumno es también usada con alguna frecuencia como presión más o menos explícita para obtener favores sexuales • Uso de la fuerza física u objetos, comprometiendo la integridad de los demás. • Es cuando los adultos se sienten orientados sexualmente hacia los niños o las niñas. Rechazan las relaciones sexuales con adultos o les son insatisfactorias por diferentes razones.

La denigración	Control económico	Vigilancia	Chantaje y amenaza a los demás
<ul style="list-style-type: none"> • denigrar, disminuir lo que hace otra/o. • hacer que la/el otra/o se sienta culpable. • tratar a otra persona como si fuese esclava. • hacer comentarios desatentos sobre el físico de la otra persona. • humillar a su pareja ante testigos. • obligar a su pareja a hacer cosas que no quiere. • crear una mala reputación a la otra persona. • en la presencia de su pareja, seducir a otra persona. 	<ul style="list-style-type: none"> • contraer deudas y obligar a su pareja a pagarlos. • robar las tarjetas de crédito de su pareja. • exigir a su pareja que no compre sin su permiso. • hacer ganar dinero a otra por su prostitución. • querer asumir los gastos de los dos y entonces, otorgarse el poder de decidir por los dos. • pedir dinero prestado sin volver a reponerlo. • no compartir nunca los gastos de comida o alquiler. • exigir la paga de su pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> • obligar a su pareja a rendir cuentas sobre sus contactos con otras personas. • obligar a su pareja a cortar sus amistades. • prohibir a su pareja hablar con una persona del otro sexo. • mostrar un ataque de furia si su pareja habla con su "ex" novio. • estar celoso y receloso de los amigos/as de su pareja. • obligar a su pareja a pasar todos los recreos consigo en la escuela. • no aceptar que su pareja vea a sus amigas/os sin su presencia. • vigilar a su pareja en el trabajo o escuela dándole miedo. • prohibir a su pareja salir de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • acosar después de una separación. • amenazar con suicidarse si la pareja quiere separarse. • amenazar con castigos. • amenazar con hacer daño a la familia de su pareja. • amenazar con hacer daño al niño, nuevo novio o nueva novia de la persona. • asustar, haciendo sentir el poder que tiene sobre su pareja.

EJEMPLOS:

Violación

En toda la documentación antropológica, es la violación de las mujeres lo que estuvo más estudiado. Pero, entre los "Trobriandais" la violación masculina existe.

Ejemplo de violación entre las Samoans (sociedad de Oceanía). Cuando la mujer duerme, el hombre la ataca sexualmente insertando dos dedos en su vagina. Esa manera parece el ritual que los esposos utilizan para desflorar a sus esposas. (Baruffaldi, M. et Levy, J., 1991:19)

La violación en el matrimonio existe también entre las sociedades Africanas. Así, entre los Amharas, después de la ceremonia de boda, la pareja simula dormir y después de algunos minutos, el marido salta sobre su esposa y la ataca. Ella tiene que resistirse y pelearse. Este ritual sirve para demostrar la autoridad y el poder masculino sobre la mujer. Entre los Gusiis, hay un ritual parecido pero, además, el marido puede pedir ayuda a sus amigos para retener a su esposa hasta que la penetración sea completa.

Sin embargo puede afirmarse que aunque existan ejemplos en diferentes culturas sobre la violencia contra las mujeres, no puede sostenerse que la violencia sexual sea una capacidad innata del ser humano. Existen numerosos casos de sociedades en las que no existe la violencia contra las mujeres. "La característica más importante de los abusos sexuales contra chicas y chicos es que los agresores utilizan una relación ya existente de confianza y que los actos o acciones son sistemáticamente planificadas. Cualquier acto sexual sobre la base de abuso de una posición de poder, autoridad o confianza debe ser considerada como violencia sexual. La personalidad de chicos y chicas es

reducida a la consideración de un objeto. La violencia sexual contra las mujeres, chicos y chicas no es la expresión agresiva de la sexualidad sino la expresión sexual de la agresión, hostilidad y poder con una base en las condiciones del patriarcado. (European Workshop: Prevention of Sexual Violence againsts Girls and Boys, p. 23)

Incesto

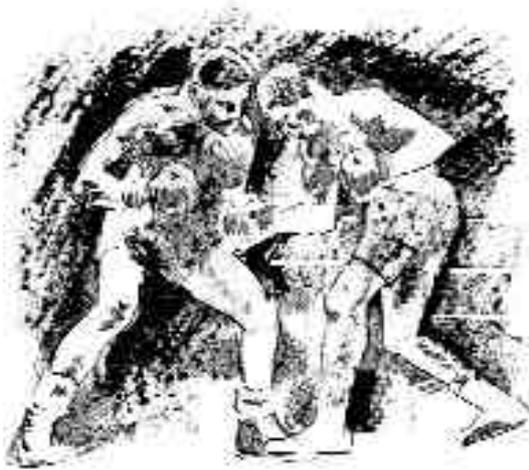
El incesto es un tabu casi universal. Casi, porque existen algunas excepciones. En algunas sociedades, aun cuando el incesto es prohibido, hay permisos especiales para familias importantes. Como las familias principescas o aristocráticas.

Hay ejemplos muy conocidos. Entre los "Ptolomeos" del Egipto antiguo, en la nobleza antigua hawaiana, los matrimonios entre hermanas y hermanos estaban permitidos. También, en África, en la nobleza "Azandée" el matrimonio del padre y su hija estaba permitido.

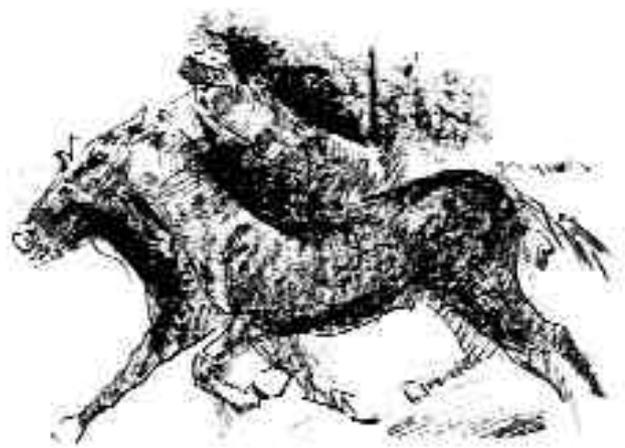
Juegos y combates masculinos

Hay evidencia de una estrecha relación entre la guerra y los deportes agresivos masculinos.

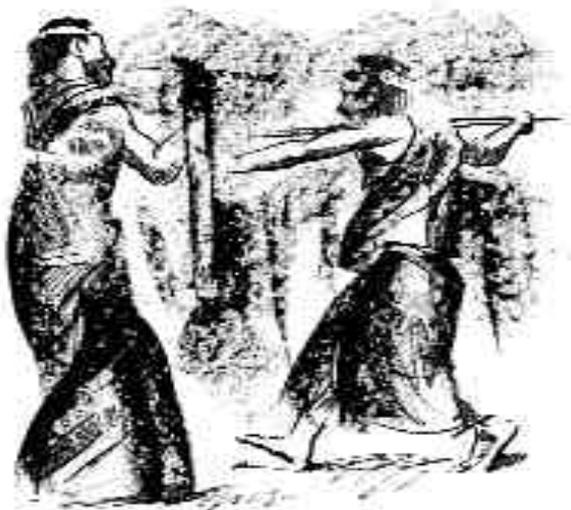
Una de las formas de "manejar" la violencia es reducir su alcance, y luego convertir la solución parcial en una solución total. Los esquimales tradicionales frecuentemente utilizaban los duelos de canciones para zanjar las disputas. Un duelo de canciones requería una audiencia y a veces se realizaba en los festivales como parte del espectáculo. El duelo iba a veces acompañado de golpes en la cabeza, en la que los disputadores se golpeaban mutuamente la frente hasta que uno pedía un alto, declarándose a sí mismo perdedor (Harris, 1992:146).



a) Boxeo.



b) Afganos.



c) nativos.



d) rugby.

Fig. 20. Juegos masculinos agresivos: se evidencia una estrecha relación entre la guerra y los deportes masculinos agresivos.

Fuente: Harris, M. (1992). Introducción a la Antropología General. Madrid: Alianza

MUESTRA DE SENTENCIAS JUDICIALES QUE REDUNDAN EN LOS MITOS ACERCA DE LA VIOLACIÓN

Débito conyugal:

Audiencia Provincial de Oviedo, 10 de febrero de 1990. Matrimonio en trámite de separación conyugal en el que el marido fuerza a la mujer y la viola. La sentencia alega que en la actuación del condenado pudo haber influido la creencia de que su actuación, en virtud del débito conyugal, "no era reprochable jurídicamente". El tribunal considera que, en el caso del matrimonio, la libertad sexual "se halla afectada por el débito conyugal, y no puede "gozar de tanta amplitud" en una persona casada como en otra soltera". En consecuencia, rebaja la petición del fiscal: de 12 años y un día a 2 años y 4 meses de prisión (15).

Cuando dicen no, quieren decir sí:

Caso de Lérida en el que la denuncia se hace por violación y acaba en condena por estupro (de menor pena). Declaraciones del Presidente de la Audiencia Provincial. Le pregunta un periodista: "Según usted, aparte de las prostitutas, en el 99% de los casos, las mujeres, cuando se les propone una relación sexual, dicen que no. ¿Qué tiene que contestar?" Respuesta: "Cuando se les propone una relación sexual normalmente no acceden enseguida, siempre oponen una inicial negativa; es lo normal. Incluso en una relación consentida o tolerada posteriormente, inicialmente una chica no accede enseguida, sino que se resiste al principio, porque no le gusta, no le agrada, pero acaba consistiendo, o tolerando, por lo menos, la relación" (16).

La mujer, responsable de la agresión:

Audiencia Provincial de Pontevedra 27 de febrero de 1989. Se absuelve a dos procesados por violación, apoyándose en «las circunstancias personales de la ofendida... una chica casada, aunque separada y por ello con experiencia sexual, que mantiene una vida licenciosa y desordenada, como revela el carecer de domicilio fijo, encontrándose sola en una discoteca... y que se presta a viajar en el vehículo de unos desconocidos como eran los procesados, haciéndolo entre ambos en el asiento delantero y poniéndose así sin la menor oposición en disposición de ser usada sexualmente» (17).

MUESTRA DE SENTENCIAS JUDICIALES QUE REDUNDAN EN LOS MITOS ACERCA DE LA VIOLACIÓN (*continuación*)

Más de lo mismo, junto con la imposible incontinencia sexual del varón:

Sentencia de la "minifalda", 17 de febrero de 1989. 40.000 pesetas de multa por agresión sexual a una empleada, justificándose tan baja pena porque ésta llevaba "una minifalda que le daba un aspecto especialmente atrayente", por lo que "con su específico vestido, en cierta forma y acaso inconscientemente, provocó esta reacción en el empresario, que no se pudo contener en su presencia" (18).

Resistencia física obligada ante una violación:

Audiencia Provincial de Barcelona 11 de octubre de 1985. Se absuelve a cuatro procesados de violación consecutiva de una mujer, porque "la resistencia de la mujer ha de ser real, continuada, seria y verdadera, no convencional, fingida o simulada...; sin embargo, la actitud mostrada por la víctima destipifica la conducta de los reos, ya que no realizaron ataque contra la libertad sexual de aquélla, ni mucho menos contra su honestidad, dado que la querellante en ningún momento realizó acto alguno de oposición formal a que se consumaran los propósitos lascivos de todos los acusados" (19).

Machismo puro y duro:

Audiencia Provincial de Barcelona, 1 de febrero de 1988. Se justifica una salvaje agresión cometida por el marido de la víctima que consistió, entre otros hechos que se declaran probados, en encerrarla, darle de beber en el recipiente del perro, abofetearla periódicamente, quemarle con un hierro candente, previamente calentado por él mismo, los muslos, genitales externos, vagina, etc. Se justifica esta agresión, repetimos, por apelación a "la norma de conducta, al parecer imposible de erradicar, nacida de mitos y creencias religiosas que dibujan a la mujer como epígono del hombre, al formarse del único hueso del que puede prescindir el varón sin desmerecer su anatomía; material desechable, por tanto, y definidor de inferioridad, válido sólo para el uso y el abuso" (20).

EFFECTOS INICIALES DE LOS ABUSOS SEXUALES SOBRE LA VÍCTIMA

Los efectos de los abusos sexuales son muy variables, dependiendo de la edad del agresor y de la víctima, el tipo de relación entre ambos, la duración de la agresión, la personalidad de la persona agredida, la reacción del entorno, etc.

(efectos iniciales que aparecen durante los dos años siguientes a la agresión. Aquí hablamos de los niños y niñas).

1. De las niñas que sufren abusos sexuales, entre el 60 y el 80% se ven afectadas en diferente grado. *Sólo* entre 20 y 30% permanecen estables emocionalmente después de la agresión.
2. Entre el 17 y 40% sufren patologías clínicas claras. El resto, síntomas de uno u otro tipo.
3. La edad en que más se ven afectadas está entre los 7 y 13 años, siendo, por ello, el periodo más vulnerable.
4. Los efectos físicos encontrados con mayor frecuencia son problemas del sueño (entre el 17 y 30%), cambios en los hábitos de comida (5.20%), embarazo (entre el 1 y el 11%).
5. Desde el punto de vista emocional, el miedo (entre el 40 y 80%), hostilidad (entre el 13 y 50%), culpa (entre el 25 y 64%) sentimientos de depresión (entorno al 25%), baja autoestima (58%) angustia, agresiones y conducta antisocial, sentimientos de estigmatización (empiezan a creerse desgraciadas y diferentes a las demás), etc., son las conductas más frecuentes.
6. Desde el punto de vista social, dificultades escolares, comportamiento antisocial, discusiones familiares frecuentes, abandono del hogar (entre el 33 y 50%), delincuencia, matrimonio precoz y prostitución están entre los efectos más frecuentes.

Fuente: Fuertes A. y López F. (1989) *Para comprender la sexualidad*. Estella: Verbo Divino.

*Consejería de Educación y Ciencia
Instituto Andaluz de la Mujer*

IV. La Organización de un Proyecto de Centro

Programa de
Educación
Afectivo-Sexual

Educación
Secundaria



JUNTA DE ANDALUCÍA

“Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria”

IV. La Organización de un Proyecto de Centro.

Autor: Fernando Barragán Medero

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer

© El autor

© De esta edición: Consejería de Educación y Ciencia

Maquetación e Impresión: A. G. Novograf, S. A. (Sevilla)

Depósito Legal: SE-1588-99 (IV)

El Instituto de Educación Secundaria Portada Alta de Málaga¹

1

El Instituto de Educación Secundaria (I.E.S.) Portada Alta de Málaga es un centro donde cursan sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato más de 600 adolescentes. Durante estos últimos cursos hemos ido completando el proceso de adaptación del antiguo Bachillerato (B.U.P.) a los nuevos planes de estudios (E.S.O. y Bachillerato L.O.G.S.E.), de manera que desde el curso 1996-97 sólo se imparten estos últimos. A partir del curso 1996-97 contamos con un Ciclo Formativo de Informática de nivel superior.

Si bien a la mayor parte del alumnado podría considerársele perteneciente a familias de extracción social media, hay un grupo importante que presenta un bajo nivel social y cultural que en los últimos

años, con la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, se hace más notorio. A partir de Enero de 1998 ha sido reconocido como centro C.A.E.P.

La actividad que presentamos, el Taller de Sexualidad, comenzó su andadura durante el curso 1993-1994.

A lo largo de aquel curso habíamos detectado demandas que genéricamente englobaríamos en el campo de la Educación sexual. El profesorado de algunas asignaturas, Ética especialmente, comentaba que, en la elección de temas a tratar, era muy frecuente que aparecieran los relacionados con la sexualidad, como embarazos no deseados, el aborto, las relaciones entre chicos y chicas, los anticonceptivos, etc.

¹ Este capítulo ha sido escrito por Eduardo Rodríguez De la Rosa. Profesor de Griego y Cultura Clásica en Educación Secundaria. Master en Sexología y Orientación sexual.

Al taller de sexualidad dedican hoy su tiempo José Manuel Fernández Ranea (Profesor de Ciencias Naturales), Antonio Marfil Aranda (Orientador), M^a Victoria Toscano Nieblas (Profesora de Filosofía y Ética). Asimismo colaboran con nosotros M^a Isabel Álvarez Rivera (Orientadora), José Melero Martín (Orientador), M^a Dolores Carrión Espada y Jorge de la Mota Ybancos (Alumnado del CAP) y alumnado en prácticas del Master en Sexología y Terapia del Instituto de Sexología (Málaga).

La organización del profesorado

2

A partir de la llegada de dos estudiantes del C.A.P. de la Universidad de Málaga, para hacer sus correspondientes prácticas en el Departamento de Orientación de nuestro centro, se creó un equipo, que, aunque ha variado en su composición, todavía hoy se mantiene. Estaba compuesto por el orientador, los dos estudiantes del C.A.P. y el profesor de Griego y Cultura Clásica del centro. Se daba la circunstancia de que los dos profesores eran nuevos en el centro, y que uno de ellos y la estudiante del C.A.P. estaban cursando un Master en Sexología y Terapia sexual. En cursos posteriores el equipo ha ido cambiando. Se incorporaron una profesora de Filosofía y Ética, un profesor de Ciencias Naturales y, cada año, el titular del Departamento de Orientación, hasta que la plaza ha sido definitivamente ocupada por el orientador miembro del equipo original. Durante unos años hemos contado también con la colaboración del alumnado del Instituto de Sexología de Málaga.

En las reuniones que manteníamos a comienzos de 1994, se discutió si planificábamos nuestras intervenciones a partir de

un currículum cerrado, en el que sólo se incluirían los bloques temáticos titulados Embarazos no deseados y Enfermedades de transmisión sexual: SIDA, –preocupación fundamental del mundo adulto de cara a la sexualidad en la adolescencia– o intentábamos trabajar con un currículum abierto, en cuyo caso era imprescindible conocer los intereses del alumnado. Decidimos primero sondear estos intereses, y en función de los resultados optar por el modelo de currículum.

Durante el segundo trimestre de aquel curso concluimos los trabajos de sondeos de los intereses del alumnado y de análisis de las encuestas previas, presentamos los resultados y el plan de las intervenciones al Equipo directivo, preparamos las intervenciones y sometimos a la aprobación del Claustro y del Consejo Escolar la inclusión de la actividad en el Plan de Centro –posteriormente quedó integrada en el Proyecto Curricular de Centro– Tras una reunión con las madres y los padres, realizamos las intervenciones y la evaluación. Aquella experiencia fue tan positiva para todos (alumnado, madres,

padres y profesorado interviniente) que desde entonces se sigue programando cada curso y hoy podemos decir que está ya plenamente consolidada.

El Equipo Directivo ha ofrecido siempre las facilidades que hemos solicitado, y el profesorado del centro se ha habituado a ver material del Taller de sexualidad en el tablón de anuncios o en reprografía. En ningún momento hemos percibido actitudes por parte del profesorado que cuestionaran la

actividad, sino que, por el contrario, numerosos compañeros y compañeras se han interesado por ella y han expresado una opinión muy positiva al respecto. Se ha dado además la circunstancia de que algunos padres y madres, cuando se han entrevistado con los tutores, les han expresado su satisfacción por la actividad, o que en la reunión que hacen los tutores con los padres y madres del grupo entero a comienzos de curso, algunas madres y padres preguntan si también va a haber Taller de sexualidad y cuándo comienza.

La organización del alumnado

3

Para comenzar con el diagnóstico inicial en Enero de 1994, pedimos al alumnado de 4º de E.S.O. que respondieran a un cuestionario¹ sobre actitudes y conocimientos y otro sobre comportamiento sexual que nosotros mismos elaboramos, y que nos escribieran en un folio todas las preguntas que sobre sexualidad quisieran hacer para ser clasificadas posteriormente según la plantilla elaborada por Barragán², a la que formulamos algunas modificaciones.

Una primera conclusión era que el principal tema de interés eran los embarazos no deseados en la medida en que lo que más les interesaba eran los anticonceptivos, pero ni las enfermedades de transmisión sexual, ni el SIDA aparecían reflejados claramente como demanda. Aparecían asimismo como inevitables otros bloques temáticos como anatomía, ciclo de respuesta sexual, masturbación y la primera vez.

Entre los resultados más significativos de los cuestionarios habría que señalar que algo más de la mitad de las adolescentes no estaban a gusto con los cambios corporales que habían experimentado o estaban experimentando y que eran mayoritariamente los chicos –frente a las chicas– quienes conocían la función del clítoris.

Las intervenciones que realizamos entonces no siguieron el modelo de curriculum abierto, pero tampoco el estrictamente cerrado que en un principio nos planteamos.

Durante estos cinco años hemos observado cierta evolución en los intereses del alumnado. Los primeros años no formulaban ni una sola pregunta sobre la píldora "del día siguiente" y muy pocas sobre SIDA. Ahora las que hacen referencia a estos temas han aumentado considerablemente. Sin embargo las preguntas sobre masturba-

¹ López, F. Et. al. (1986). *Educación sexual en la adolescencia*. Salamanca: ICE.

² Barragán, F. (1991). *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

ción en los dos últimos cursos han descendido en un 50% respecto a los primeros.

Al comienzo de algunos cursos hemos aplicado algunos cuestionarios como los que hemos señalado anteriormente.

Veamos algunos de los resultados con respecto al comportamiento sexual.

	Chicas	Chicos
Abrazos, besos y caricias:	81,1%	80,0%
Masturbación:	18,8%	86,1%
Relación sexual sin penetración:	31,8%	52,3%
Relación sexual con penetración:	10,1%	9,2%

Fig. 16. Comportamiento sexual 4º ESO 1993-1994.

Durante el curso 1995-96 aplicamos otra encuesta³ tanto a 4º de E.S.O. como a 2º de Bachillerato (L.O.G.S.E.), dándose la circunstancia de que este último grupo era el mismo con el que dos años antes habíamos iniciado el Taller de sexualidad.

Algunos de los resultados más significativos se muestran en la figura que presentamos a continuación.

	Chicas	Chicos
Besos:	71,4%	62,2%
Abrazos-caricias:	57,1%	45,9%
Masturbación:	9,5%	73,0%
Coito:	9,5%	21,6%

Fig. 17. Comportamiento sexual 4º ESO 1995-1996.

En cuanto a las fuentes informativas que utilizaban y el grado de utilidad que le adjudicaban, el estudio mostraba que por orden de importancia eran los amigos y amigas (27.8%), el cine y la televisión, las madres (17.7%), revistas o libros (16.4%) y el profesorado (15.2%).

Veamos ahora los resultados de la misma encuesta al grupo de 2º Bachillerato (L.O.G.S.E.), de entre 17 y 19 años, que dos cursos antes habían recibido el primer Taller de sexualidad.

³ Oliva, A. Et. Al. (1993) *Sexualidad y contracepción en jóvenes andaluces*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

	Chicas	Chicos
Besos:	73,1%	79,2%
Abrazos-caricias	80,8%	75,0%
Masturbación:	57,8%	95,8%
Coito:	23,1%	20,8%

Fig. 18. Comportamiento sexual 2º de Bachillerato 1995-1996⁴.

En lo que se refiere a las fuentes de información y el grado de utilidad de las mismas por orden de importancia, los datos muestran que se han producido cambios significativos: El profesorado (50%), amigos y amigas (14%) y revistas y libros (12%).

Esta misma encuesta la hemos vuelto a aplicar en mayo de 1998 a 2º de Bachillerato, diez días antes de que se acabara el curso y la mayoría del alumnado abandonara definitivamente del centro. En algunos grupos de este curso habíamos detectado un abuso de la medicación post-coital. La encuesta está solo parcialmente tabulada, pero llama poderosamente la atención que el 41,0% de las chicas reconocen haber tenido relaciones sexuales con penetración, frente al 16,6% de los chicos.

Una vez concluido este diagnóstico inicial y antes de comenzar las intervenciones con los grupos hacemos una sesión de presentación del Taller en la que explicamos en qué va a consistir básicamente y repartimos, primero, el documento con las preguntas anónimas de todos los grupos, después, una carta citando a una reunión a sus madres y padres, y finalmente, el material de lectura del que dispongamos, por ejemplo folletos informativos del Instituto Andaluz de la Mujer.

El alumnado pregunta con frecuencia por qué tienen que asistir sus madres y sus

padres a una reunión. Nosotros solemos preguntarles qué han aprendido en casa sobre sexualidad. Y así nos encontramos a chicas que responden que su madre les había hablado cuando les vino la regla por primera vez; y a chicos cuyos padres les han mostrado preservativos y les han dicho que los utilicen llegado el momento.

Nosotros les decimos que no es verdad que la mayoría de sus padres y madres no quieren hablar de sexualidad, sino que encuentran grandes dificultades, debido a que no han sido educados para disfrutar de una buena vida sexual, y que si es difícil educar en aquello que no hemos sido educados, más difícil aún es para sus madres y padres educar en sexualidad, que siempre ha sido un tema relativamente ocultado.

También les decimos que lo que se hable y se diga en el Taller se debe contar en casa.

A la carta le hacemos seguimiento. Desde que la entregamos hasta el día de la reunión pasamos por la clase y preguntamos si todavía hay alguien que no la ha entregado y quién sabe que con seguridad su padre o su madre va a asistir. Insistimos en que, si están indecisos, les animen y que incluso, les acompañen hasta la puerta del instituto, en correspondencia a cuando sus madres y padres les acompañaban a ellos a la escuela.

⁴ Lo más significativo de las respuestas en el tercer apartado es que el 52,4% de las chicas no respondió mientras que entre los chicos este porcentaje sólo alcanzó al 10,8%.

Dificultades y alternativas

4

Cuando observamos las demandas del alumnado y pensamos en realizar alguna intervención en educación sexual solemos plantearnos cómo lo hacemos. No es infrecuente pensar en buscar a personas expertas ajenas al centro que puedan hacer alguna intervención o en preparar nosotros mismos una charla.

Nosotros pensamos que debe ser el propio profesorado de cada centro el que, tras haber recibido cierta formación, realice esta tarea, pues permite una mayor continuidad, tiene un mayor conocimiento del grupo y no es personal ajeno al alumnado.

Con frecuencia hemos observado que aparecen por los centros monitores que imparten cursos de distintos tipos a grupos muy numerosos, de hasta sesenta alumnas y alumnos para aprovechar mejor el tiempo disponible.

Aunque las charlas no queden mal, no satisfacen las demandas reales del alumnado, pues sólo se transmite información y este hecho hace que, aunque no se olvide,

no necesariamente se utilice en el momento adecuado.

A nosotros nos parece fundamental trabajar no sólo con los intereses que previamente hemos constatado sino trabajar también con un material que ellas y ellos nos han proporcionado. Esto no sólo es válido para adolescentes sino también para grupos de personas adultas. Como más adelante explicamos una parte de esas preguntas anónimas se pueden convertir en recurso y en material.

Los talleres son sin embargo actividades donde participa sólo el grupo natural que asiste a las restantes actividades académicas del grupo. Se basa en la intervención directa y constante de sus participantes, que establecen discusiones ante sus propios planteamientos, permiten la aparición de conflictos y contradicciones y facilitan el aprendizaje significativo.

Si planificamos intervenciones en un centro de Educación Secundaria y hacemos un sondeo de intereses es normal que los resul-

tados de los trabajos previos no sean los mismos en el Primer Curso que en el Cuarto Curso. Pero si a cada grupo le devolvemos convertido en material de trabajo el producto del estudio de sus intereses y de sus ideas previas tendremos la certeza de que estamos trabajando con lo que realmente les interesa. Si utilizamos un *curriculum abierto* podremos llegar más lejos en nuestras pretensiones que si programamos uno cerrado donde la posibilidad de que el alumnado se sienta realmente agente de su formación se ve reducida o incluso excluida.

Las dificultades existen, pero son salvable. Al principio pensábamos que en nuestro centro una parte del Claustro podría tener ciertos reparos a la actividad, pero lo que más nos intimidaba era la reacción de las madres y padres.

Pensamos hoy que el camino adecuado es organizar un plan de intervenciones basado en los intereses e ideas previas del alumnado y presentar este documento como base que justifique nuestras intervenciones en todos los estamentos: Equipo Directivo, Claustro, Consejo escolar y madres y padres.

Sin embargo si pasamos por alto alguno de estos pasos es más fácil que alguien presente reparos a la actividad.

También pensamos que deben realizarse las intervenciones en el horario lectivo y no como una actividad extraescolar que siempre impide la presencia de todos los miembros del grupo.

El trabajo con madres y padres

5

Por lo que respecta al Taller de sexualidad, las relaciones con la junta directiva de la A.P.A. son y han sido siempre excelentes. Algunos años hemos redactado y firmado de manera conjunta la invitación a la reunión donde se les explica todo lo relacionado con el Taller de sexualidad. Las cartas las enviamos a través del alumnado. Sólo en una ocasión lo hicimos por correo y la asistencia no por eso mejoró.

A las reuniones de madres y padres asisten en torno al 20% de las personas convocadas, de manera que si invitamos a las madres y padres de tres grupos de treinta alumnos y alumnas, lo frecuente es encontrarse entre veinte y veinticinco personas, algunas de las cuales obviamente son pareja. El primer año, convocamos dos reuniones, pues eran cuatro los grupos en los que se intervenía, y nos parecían muchos para convocarles a una sola. Algunos miembros de la A.P.A. nos decían que sólo debíamos haber convocado una, por la asistencia que preveían. Asistieron sesenta personas en total, y la directiva de la A.P.A. comentaba con sorpresa, que cuando se

convocaba a la totalidad de padres y madres, nunca se había obtenido esa respuesta. Es decir, nosotros habíamos convocado a madres y padres de unos 120 adolescentes y habían acudido unas sesenta personas. Cuando ellos convocaban a padres y madres de más de 600 alumnas y alumnos acudían menos, no ya en proporción, sino en número.

Al principio le teníamos miedo a estas reuniones. Aunque las llevábamos bien preparadas, temíamos intervenciones contrarias a nuestras intenciones y que nos acusaran de estar incitando a sus hijas e hijos a tener relaciones. Por nuestra parte teníamos claro que no se trataba de pedir permiso, puesto que era una actividad que había sido incluida en el Plan de Centro y cuando se revisó en el segundo trimestre –habíamos entrado expresamente al Consejo escolar a presentarla– las madres y los padres también habían votado a favor.

Al comenzar la reunión, tras el saludo, les agradecemos la asistencia y el interés que demuestran por la actividad.

Después les decimos que los primeros años, al convocarles, lo primero que queríamos evitar era que, una vez iniciadas las intervenciones, recibieran información equivocada de aquí y de allá, sobre lo que, de verdad o supuestamente habíamos dicho o hecho en el aula; pero que ahora, que sabemos que esto no ha ocurrido nunca, lo que pretendemos realmente es facilitar o mejorar la comunicación entre ellos y sus hijos e hijas. De hecho en algunos cuestionarios de evaluación y diarios comprobamos que esto ha sido así. Muchos adolescentes piden que sus padres y madres también les hablen del tema de la sexualidad y de sus vivencias como forma de acercarse a ellos y ellas.

No es cierto que la sexualidad sea de manera generalizada un tema tabú, del que no se habla en casa. Por los cuestionarios de evaluación sabemos que en unas casas hablan más, en otras, menos, y en otras, efectivamente, no hablan nada. Pero cuando esto último ocurre no siempre es porque los padres y las madres no lo hayan intentado. Muchas veces son también los propios adolescentes quienes no quieren hablar con ellos del tema.

A continuación, les enseñamos el material que deben tener en casa, el que hemos repartido en la presentación del Taller al alumnado, y les preguntamos si lo han visto.

Después, pasamos a ofrecerles los resultados de los trabajos previos que hemos realizado.

Las encuestas se las ofrecemos en transparencias y, entre otros, presentamos los datos que hemos señalado en el apartado 3. Es especialmente significativo hacer la comparación entre 4º de E.S.O. y 2º de Bachillerato, porque es presentarles la situación de hoy y probablemente la de su hija o hijo dentro de dos años. Señalamos lo significativo del contraste entre los datos referentes a masturbación y relaciones coitales.

También les entregamos el conjunto de las preguntas y leemos algunas que creemos

especialmente significativas, como son las que cuentan experiencias o lo dan a entender. He aquí algunos ejemplos:

Si tú no quieres hacer el amor, pero sin embargo sabes que si no lo haces con él lo perderás, y te decides a hacerlo, pero en ese momento te arrepientes, pero él te dice que ya es tarde, y lo haces con él. ¿Es un abuso sexual? Chica, 15 años. *A partir del último día de la regla ¿cuántos días no eres fértil, es decir, cuántos días no es posible que te quedes embarazada?* ¿Hay alguna posibilidad de que esto ocurra? Chica, 16 años. *A mí practicar el sexo después de que la chica haya tenido la regla me funciona. ¿Es suerte que todavía no se haya quedado embarazada?* Chico, 16 años. *¿Cuántas veces al día suele masturbarse una adolescente (chica)?* Chico, 18 años.

En algunas ocasiones el alumnado nos comenta que luego han estado leyendo las preguntas en casa, y que sus madres y padres les pedían que les señalaran cuáles concretamente habían escrito ellos, o que las madres y los padres les hacían esas mismas preguntas para ver lo que sabían.

Proseguimos la reunión hablando de cómo van a ser los talleres. Les decimos que no son charlas, sino actividades y juegos que nos permiten por un lado, partir de sus conocimientos para corregirlos, si son erróneos, o afianzarlos y ampliarlos, y por otro, cuestionar sus actitudes, para que evolucionen, y hablar de sus experiencias, para que en el presente y en el futuro sean más seguras. Comentamos que no pretendemos que todos y todas lleguen al mismo sitio, sino que el particular viaje a la Ítaca de cada cual sea lo más enriquecedor posible. El Taller nunca es lo mismo para cada adolescente, pues parten de conocimientos, actitudes y experiencias diferentes. Asumen de distinta manera el Taller quienes apenas tienen experiencias y quienes hace tiempo ya que mantienen relaciones.

A las madres y padres les decimos cuáles son los temas a tratar y les damos las fechas

de las intervenciones para que pregunten por la actividad a sus hijos e hijas cuando vuelvan cada día. Les informamos de que vamos a ver en clase la mayoría de los métodos anticonceptivos y que al final del Taller repartiremos un preservativo por persona.

Finalmente abrimos un turno de intervenciones que suelen aprovechar para hacer preguntas o expresar sus opiniones. Suelen producirse debates interesantes.

Constatamos que les parece bien que hagamos la actividad y que el Instituto es, si no el mejor, sí un lugar muy adecuado para hacer Educación Sexual a esas edades.

Como casos particulares diremos que en una ocasión un padre nos dijo que no le parecía mal que se hiciera, pero que, por sus creencias personales, no quería que su hija participara. Lo hizo de una manera muy respetuosa con todo el mundo. Cuando le llegó el turno a ese grupo su hija se iba a la biblioteca. En otra ocasión una madre que había leído previamente una parte del material entregado, nos dijo que había encontrado en un historia de primera vez una relación de sexo oral y que si ese tema también lo íbamos a tratar. Le respondimos que los temas que los adolescentes proponen, nosotros los tratamos, y que no debemos, por cuestiones pedagógicas, negarnos. Un grupo de padres y madres intervino afirmando que eso, en la realidad, también ocurría, y que, si bien no deberíamos centrarnos en ello, tampoco había que eludirlo expresamente. Aquella madre, al no verse en absoluto respaldada, muy nerviosa, se levantó y, a pesar de nuestra insistencia para que se quedara, se fue.

De las convocatorias del primer curso surgió una propuesta que se materializó después: el Taller de sexualidad para madres y padres. Estas intervenciones fueron realizadas con gran éxito por el Instituto de Sexología de Málaga. A la última sesión del Taller de padres y madres asistimos quienes impartíamos el Taller a los adolescentes. Fue una experiencia muy enriquecedora.

En ningún momento hemos vivido otras situaciones comprometidas con las madres y padres, ni con quienes han asistido a las reuniones ni con los que no han acudido. Nunca ha venido un padre o una madre a decirnos que lo que hemos dicho, o las actividades que hemos realizado en el Taller, no son de su agrado. Nos consta, porque así nos lo dicen, –y nosotros lo comprobamos por medio de los cuestionarios de evaluación– que les parece bien que se haga esta actividad. Y nos lo han agradecido tanto en público -en el Consejo escolar-como en privado.

Con frecuencia entre el profesorado pensamos que las madres y padres son un colectivo uniforme con el que tenemos que tener cierto cuidado, y lo que nosotros hemos comprobado en nuestra reuniones, como era de esperar por otra parte, es que piensan y actúan sobre todo como personas que son, y no como integrantes de un colectivo. En nuestras reuniones vemos con frecuencia que sobre educación, en general, y sobre sexualidad, en particular, tienen ideas dispares.

Considerar que los padres y las madres no quieren que hagamos también Educación sexual formal en la escuela, a nosotros nos parece un mito y una creencia errónea que una parte del profesorado debe desterrar.

Un ejemplo práctico de Proyecto de Centro

6

A lo largo de estos cinco años al principio de cada curso, como venimos diciendo, hemos pasado a cada grupo de 4º de E.S.O. un folio en blanco con las instrucciones de escribir en él en unos veinte minutos, además del sexo y la edad, todas las preguntas que quisieran sobre sexualidad.

Hay grupos que llegan a hacer de promedio más de siete preguntas por persona, pero la media está en cinco –en una ocasión un grupo de veintiocho alumnas y alumnos sólo escribió dieciocho–.

Como hemos dicho, estas preguntas las clasificamos según la plantilla de Barragán (1991) que hemos ido remodelando en función de nuestras necesidades. Hoy disponemos de una base de datos de más de 3.500 preguntas.

El análisis de estas preguntas se convierte en fundamental para nosotros. A través de ellas comprobamos no sólo la demanda de información concreta, que podríamos resolver con lecturas fáciles de encontrar, sino sobre todo mitos y creencias erróneas, acti-

tudes ante la sexualidad y sus propias sensaciones o experiencias. Sirvan estas preguntas de muestra.

¿Cuáles son los días más fértiles de la mujer? Chica, 16 años. *Si se hace sin condón ¿hay muchas posibilidades de que la mujer se quede embarazada, si cuando la sacas todavía no ha llegado el orgasmo?* Chico, 15 años. *Si en la primera vez a la mujer le duele mucho ¿es mejor parar, o seguir y "ya vendrán tiempos mejores"?* Chico, 15 años. *¿Por qué me atraen otras chicas?* Chica, 17 años.

Estas preguntas, una vez clasificadas, se ofrecen a cada adolescente, a los padres y madres que asisten a las reuniones previas a las intervenciones, y al profesorado.

A todos nos sirven para poner los pies en el suelo. Durante varias semanas es frecuente ver a un grupo de profesoras y profesores leyéndolas y comentándolas, a quienes les parece increíble que hagan determinadas preguntas. Las más llamativas son las que denotan creencias erróneas que pueden

resultar peligrosas, prejuicios de género y conductas sexuales.

Para quienes preparamos las intervenciones en el aula son un excelente material de trabajo que se les devuelve para su discusión.

El Taller de sexualidad consta, al cabo de cinco años, de seis bloques temáticos: La primera vez, Anatomía de la sexualidad, Ciclo de respuesta sexual, Masturbación, Anticonceptivos y Enfermedades de transmisión sexual: SIDA.

Cada bloque está programado para tres sesiones de una hora, que pueden ser seguidas o distribuidas de una en una. Con algunos grupos se hace durante algunas horas de la asignatura de Ética, pero la mayoría de las veces hemos optado por una única sesión para cada tema, para lo cual se han hecho los reajustes de horario precisos. El alumnado en vez de tener las tres asignaturas que le corresponderían según su horario habitual, tiene las tres horas del Taller de sexualidad. El profesorado, hasta ahora, utiliza las horas de obligada permanencia en el centro o las horas de guardia, para impartirlo. Nuestra reivindicación, una vez que la experiencia ha dejado de ser un experimento, que está consolidada y que tiene gran aceptación por parte de todos, es que estas horas se computen dentro de nuestro horario lectivo como horas presenciales.

Si no hacemos una investigación previa de sus intereses y de sus ideas preconcebidas corremos el riesgo de diseñar un programa que responda no a sus necesidades, sino a las que nosotros creemos que deben tener.

No nos gustaría que al finalizar nuestras intervenciones con adolescentes nos digan que les ha gustado, pero que había otros temas que les interesaban aún más y que no se han tratado.

¿No es también cierto que la sexualidad tiene una vertiente placentera? ¿Se puede o se debe enseñar a disfrutar de la sexualidad también a los adolescentes?

¿Un programa de Educación sexual que enseñe a disfrutar con los menos riesgos posibles, no es acaso un programa con una alta carga de prevención?

En una ocasión, el año antes de comenzar esta experiencia, al trabajar con las preguntas anónimas de un grupo de Bachillerato aparecía la anticoncepción como primer tema demandado. Cuando les propusimos trabajar ese tema se negaban mayoritariamente, alegando que el curso anterior ya lo habían estudiado. Habían visto todos los métodos anticonceptivos en diapositivas. Aquella metodología sin duda había fallado, pues unos meses después los interrogantes que se planteaban seguían siendo los mismos. En un Grupo de trabajo, dentro de un programa de Formación del profesorado, uno de nuestros compañeros comentaba, que a pesar de haber detectado un profundo desconocimiento sobre sexualidad, el alumnado no quería tratar el tema. Algunos presumían de haber realizado trabajos sobre el tema de más de cien páginas, pero las demandas seguían siendo las mismas.

El programa de Educación sexual que nosotros desarrollamos tiene como ejes fundamentales, no sólo el aportar información o tratar de analizar los mitos, sino trabajar con sus actitudes, cuestionar los roles de género y fomentar la asertividad y la autoestima, esto último principalmente entre las chicas. Una de las ideas fundamentales que recorre nuestro programa es que la sexualidad no tiene por qué estar centrada en la genitalidad, que podemos disfrutarla con todo el cuerpo. Otra es, que si el coito no es necesariamente, entre personas adultas, la mejor forma de disfrutar, entre adolescentes, no lo es en absoluto. Intentamos que valoren como relaciones sexuales plenas y satisfactorias las relaciones no coitales. Somos conscientes de que las personas adultas no podemos evitar, aunque a veces se intente, que los adolescentes tengan relaciones sexuales. Creemos que es mejor partir del hecho de que los adolescentes o mantienen relaciones, o las van a mantener en breve. Presionarles para que las eviten o las

retrasen hasta pasada la adolescencia, puede llevar a mantenerlos en la ignorancia y a que prevalezcan sus miedos y todo tipo de creencias erróneas.

Cuando una adolescente se queda embarazada, no es por que ignore la existencia de los preservativos, sino más bien porque no los ha visto, no los ha manipulado o no se ha atrevido a exigir a su pareja las mínimas medidas de seguridad. De saber que existen

al hecho de utilizarlos en el momento oportuno, hay un recorrido que no se acorta recomendándoles paciencia o que tengan mucho cuidado con lo que hacen.

Pensamos pues, que debemos aportarles una formación que les lleve a tener relaciones sexuales cuando lo deseen, pero con el mayor grado posible de conocimiento, responsabilidad y seguridad, que les lleven a un mayor enriquecimiento personal.

PRIMER TALLER: "LA PRIMERA VEZ"

El propio título de este taller puede parecer ambiguo y nosotros jugamos expresamente con esa ambigüedad. Para unas personas se refiere a la primera vez que mantienen relaciones sexuales con penetración y para otras se puede referir a la primera relación sexual compartida, haya o no penetración. Por el análisis de los intereses vemos que es un tema muy demandado por las chicas, pero no tanto por los chicos. Llama especialmente la atención que en este apartado los mitos o creencias erróneas tienen una fuerte prevalencia. En ocasiones al plantear esto entre personas adultas algunas mujeres nos han dicho que no es mito pues su experiencia fue dolorosa. Nosotros consideramos mito el planteamiento de que en la primera relación coital el dolor es inevitable, que tiene necesariamente que producirse y que es señal inequívoca de virginidad en la chica.

Objetivos

A modo de propuesta abierta sugerimos los siguientes:

1. Analizar los mitos y creencias erróneas con respecto al tema "La primera vez" y conseguir una información correcta y adecuada.
2. Cuestionar los roles de género establecidos por los que se adjudica pasividad a las chicas y actividad a los chicos en las relaciones sexuales.
3. Valorar el comportamiento sexual no coital.
4. Reforzar la asertividad y la autoestima.
5. Reflexionar sobre cuando y cómo experimentar la primera relación sexual.

Contenidos

Los conceptos que podemos trabajar son: Sexualidad, Relación sexual frente a relación coital, Mitos y creencias erróneas, El conocimiento de la propia persona y de la pareja, La comunicación interpersonal, Los sentimientos: afecto y ternura y la Respuesta a cuando como experimentar la primera relación sexual y Asertividad y autoestima especialmente femenina.

Ideas básicas sobre mitos y creencias erróneas

Algunas concepciones comunes con los grupos de trabajo y que hemos de tomar en consideración son las siguientes: El primer coito es doloroso, tras la primera penetración se produce una hemorragia que demuestra que la chica era virgen, la primera vez la chica no puede quedarse embarazada, las personas cambian después de la primera relación coital y el ciclo menstrual surge alteraciones después del primer coito.

Análisis de preguntas anónimas

Cuando nos disponemos a programar este o cualquier otro taller, lo que hacemos siempre es analizar las preguntas anónimas que tenemos a nuestra disposición, y que, como hemos dicho, nos señalan con claridad no solo sus dudas e intereses, sino también sus vivencias –mitos, creencias erróneas, miedos – y en ocasiones hasta sus experiencias.

He aquí una selección de preguntas anónimas relacionadas con el tema de la primera vez.

¿Por qué duele tanto la penetración cuando se hace la primera vez el acto sexual? Chica, 15 años. ¿Duele mucho la primera vez o son exageraciones que dice la gente para que los jóvenes no lo probemos? Chica, 15 años. Cuanto más joven ¿más duele al desvirgarte? Chica, 15 años. Cuando vas a tener tu primera relación sexual tiene que doler. Pero si estás relajada ¿duele menos? Chica, 16 años. Cuando una mujer deja de ser virgen ¿es necesario el dolor o que sangre? Chica, 15 años. Cuando un hombre lo hace por primera vez ¿sangra o se le rompe algo? Chica, 15 años. ¿Es verdad que cuando se hace por primera vez se echa bastante sangre, incluso unos cuantos días? Chica, 17 años. Tengo una prima que ya ha tenido relaciones sexuales con su novio. Ella me dijo que le dolió la primera vez, pero que no le salió sangre; la segunda vez también le dolió, pero nada. ¿Significa eso que no era virgen, si no había hecho el amor antes? Chica, 15 años. En la primera relación sexual con penetración sin utilizar ninguna clase de anticonceptivo ¿puede correr el riesgo de quedarse embarazada? Chica, 15 años. ¿Qué edad es la más adecuada para realizar el acto sexual con penetración? Chica, 15 años. Si se acaba de empezar una relación con una chica ¿cuántos meses o semanas o años deberían pasar para intentar hacerlo con la chica? Chico, 16 años. ¿Cuál es la postura más cómoda de la mujer la primera vez? Chica, 17 años. ¿Cómo hacer para que no duela la penetración la primera vez? Chica, 18 años. Me gustaría saber si en la primera vez se llega al orgasmo. Chica, 16 años. ¿Cuándo se siente más placer, la primera vez o cuándo se tiene más experiencia? Chico, 16 años. ¿Por qué las personas vírgenes quedan desilusionadas después de realizar el acto sexual? Chica, 15 años. Cuando tienes relaciones sexuales por primera vez ¿te suele afectar algo en tu forma de ser, en tu salud? ¿Y tu forma de pensar? Chica, 15 años. ¿Por qué la primera vez a las chicas les marca tanto? ¿Y por qué, según dicen, es tan doloroso? Chico, 16 años. ¿Después de hacer el amor por primera vez se retrasa o se adelanta la regla? Chica, 15 años. ¿Depende el dolor que sienta una chica la primera vez de realizar el acto sexual de cómo tenga el útero? Si no, ¿de qué depende? Chica, 15 años. Si yo creo que mi pareja necesita hacerlo y yo no sé si estoy preparada ¿debo o no hacerlo con él? ¿Y si no lo hago y lo pierdo? ¿Es lógico que me dejase por no sentirme preparada? Chica, 17 años.

Lo que más les preocupa es, sin duda, el dolor en la chica durante el primer coito. Hay preguntas que, afirmando categóricamente la presencia del dolor y aceptando que fuera inevitable, se refieren a matices de ese dolor, como puedan ser la intensidad, la duración, la edad de la chica o el estado de relajación.

La segunda cuestión más planteada es si se produce una pequeña hemorragia derivada de la primera penetración. Es llamativo que todavía haya adolescentes que tengan la duda de si la presencia de sangre tras la primera penetración denota virginidad en la chica.

El tercer apartado, en función del número de preguntas, pero primero en importan-

cia por los efectos no deseados que puede implicar, se refiere a la posibilidad de embarazo después de la primera vez. Es cierto que hay adolescentes que piensan que por alguna extraña razón la primera vez, como si de un privilegio o una excepción se trata- ra, está libre del riesgo del embarazo.

Vemos también que un número importante de adolescentes piensa que esa primera vez marca a las personas hasta el punto de variar su personalidad, o que en las chicas puede incidir en la regularidad de su ciclo menstrual.

De entre las demandas que no implican creencias erróneas, destacamos las que se refieren a la edad adecuada o al tiempo que

hay que llevar con la pareja para poder dar ese paso, y si hay alguna posición para realizar el primer coito que evite el dolor o, al menos, lo atenúe.

Otras preguntas se refieren al placer de la primera vez. No es difícil encontrar adolescentes que piensan que la magia de esa primera vez produce un orgasmo de excepcional intensidad.

Las preguntas como la que hemos situado en último lugar para nosotros tienen un extraordinario valor y nos llevan a plantearnos el tema de la autoestima y de la asertividad, especialmente en las chicas.

Hay también un número considerable de preguntas sobre el valor de la virginidad y sobre la rotura o no del himen en las chicas, y del frenillo del pene en los chicos, que tratamos en el siguiente taller, el de Anatomía de la sexualidad.

Desarrollo práctico en el aula

• Primera sesión

El taller titulado *La primera vez* se desarrolla en tres sesiones de una hora. Como es la primera sesión del Taller de Sexualidad, de un total de seis, comenzamos con un juego que no guarda relación con el tema, pero que nos sirve para que todos los miembros del grupo participen desde el primer momento.

El juego lleva por título *Tú que harías...* Repartimos un trozo de papel con un número a cada persona, que no deben conocer los demás. Los números los escribimos también en la pizarra, y son tantos como miembros tenga el grupo. Quien comienza el juego hace una pregunta sobre sexualidad que necesariamente tiene que comenzar por un de estos tres encabezamientos:

Tú que harías si...

Tú qué dirías si...

Tú que pensarías si...

Tras formular la pregunta de manera que pueda ser contestada tanto por chicos como por chicas se dice un número. Quien lo tenga tiene que responder, hacer a su vez otra pregunta, y decir un número, cuyo poseedor tendrá que intervenir. El número se marca en la pizarra para que no se repita. Así sucesivamente, hasta terminar con todos los números.

Algunas de las preguntas más frecuentes en cada grupo son:

¿Tú que pensarías si te dicen que han visto a tu pareja con otra persona? ¿Tú qué dirías si tu mejor amiga o amigo te dice que es homosexual y que tú le gustas? ¿Tú qué harías si te quedaras embarazada o si tu pareja se queda embarazada?

Este juego gusta bastante y no es infrecuente que pidan volver a jugar otro día.

• Segunda y tercera sesión

Las dos siguientes sesiones las dedicamos a trabajar con historias de una primera relación. Todas ellas son reales, y nos han sido entregadas de manera voluntaria por personas adultas que han participado en jornadas o cursos de formación sobre Educación sexual.

De las historias que tenemos preparadas elegimos cuatro, dos de chicos y dos de chicas. Una de las historias que siempre trabajamos cuenta una relación no coital.

El contenido de este taller se verá completado en los días siguientes.

Como se verá tienen un gran atractivo al ser las historias reales y estar narradas con diferentes estilos literarios. Por sí solas dan respuesta a muchos de los interrogantes que los adolescentes se plantean.

Actividad: Análisis en grupo de historias de una primera relación.

Clave: Contraste entre relación sexual y relación coital.

Sugerencias: Utilización de historias reales de primera relación.

Para trabajar dividimos al alumnado en cuatro grupos y les repartimos una historia a cada grupo con las instrucciones para su comentario. Cuando terminan, les entregamos las historias que están comentando los otros grupos, para que a la hora de la puesta en común todos conozcan las cuatro historias.

Historia nº 1

Clara.

Recuerdo mi adolescencia como la etapa más mágica de mi vida: no he vuelto a querer a personas como las quise en aquella época. Incluso hoy todavía, cuando me encuentro a antiguas amistades de aquella época, me gustaría no tener que decirles adiós, ya que ahora tiene un significado distinto, esto es, tardaré meses en volver a verles, o encontrarles. ¿Qué será de fulanita o de menganito? Tenemos tan asumido el sistema de vida de cada uno/a en su casa y los dioses en la de todos...

La exaltación de la amistad, la solidaridad, mi lucha por querer que me reconocieran como persona que sobre todo tenía una cabecita y no sólo un cuerpo, hizo que en aquella época siempre acabara enamorada de mis mejores amigos, de los que yo era el paño de lágrimas de amor por mis compañeras que tenían mejores "cualidades y atractivos femeninos". Así que en esta época no se pasó de alguna que otra salida con chicos, algún que otro morreo y tocamiento, y yo frita por algo más.

El año que salí del Instituto por fin logré integrar de manera adecuada mis capacidades físicas e intelectuales. Eso seguramente se notaba, ya que tal era el lío de estar

saliendo con dos tipos a la vez; celos de uno, un buen amigo que te gusta y que no sabes cómo decirle que no... A mí siempre me han gustado los tímidos: el ponerse "coloraos", tartamudear... y con tanto "colorao", éstos no se arrancaban conmigo, y mi relación con ellos acabó terminando.

¿Que cuándo fue mi primera vez? El año de Facultad.

Era el mes de Julio, y acababa de despedir a una amiga en la estación del tren. Estaba enfrascada con una carta que me había dejado, y cuando levanté la cabeza tenía frente a mí a una preciosidad de criatura preguntándome por el parque. Aquellos vaqueros rotos, la camiseta de tirantes, esos vellos que le salían, aquella boca carnosa, los ojos rientes, la mochila... Le dije que yo también iba en aquella dirección, así que nos fuimos andando; y andando y hablando llegamos y nos sentamos en un kiosko de bebidas. Y charlábamos y reíamos, y nos dieron las tres, y nos fuimos a comer; y charlábamos y reíamos, y nos fuimos al parque. Y charlábamos y reíamos y me dio un beso. Y casi sin querer, estábamos dos personas totalmente desconocidas en el césped besándonos apasionadamente. Y no sé cómo, su boca estaba en mis ojos, en mis senos, en mi cuello, en mi cintura... Su mano dentro del pantalón, y me manipulaba y me manipulaba y yo que me quedaba en blanco de placer, y que no había preservativo, y que da igual, y yo que suspiraba y suspiraba, y qué maravilla de descarga, y yo que lo recorría de besos, y mi mano en su pantalón...

Mi primera relación coital fue en un coche, de noche, al lado de la playa. Era verano, el mismo verano. Recuerdo el silencio, el

sonido de las olas, el terral y yo en aquel coche con un chico con el que llevaba saliendo un par de semanas. El me contemplaba, y yo, observando todo aquello. Cuando volví la vista, el me miraba y me pedía con los ojos que le besara. Y yo muy lanzada, que le digo que nos vayamos atrás. Y me besa, y nos pasamos atrás, y que me desabrocha la camisa, y me besa y me besa y le digo que dónde están los condones y el me dice que en la guantera, y yo que me voy para la guantera y saco uno, y el que me lo quita de las manos y me dice que le deje ponérselo, y se desabrocha nervioso, y se lo pone, y yo nerviosa intentando simular que tenía experiencia, y yo me siento encima de él y pienso: "¿Y esto es la penetración?", y me muevo, y el que no llega y se le va la erección y yo calmándole: "No importa, no te preocupes"...

Cuando llegué a casa seguía diciéndome: "¿Y esto es la primera vez?"...

Han pasado diez años. Recuerdo aquella aventura del coche con humor, no he vuelto a saber nada de él y recuerdo como mi primera vez a aquella preciosidad de criatura que iba con la mochila.

Para el análisis en grupo se les propone que elijan a una persona como portavoz del grupo y que respondan por escrito a las siguientes preguntas que deben entregar al finalizar la sesión.

- 1.- ¿Estáis de acuerdo con Clara en considerar su primera vez la relación con el chico de la mochila aunque no haya habido penetración. ¿Por qué?
- 2.- ¿Cuál es la diferencia entre las dos experiencias?
- 3.- ¿La experiencia con el chico de la mochila es sexualmente satisfactoria? ¿Por qué?
- 4.- ¿La experiencia con el chico del coche es sexualmente satisfactoria? ¿Por qué?
- 5.- Comentad la frase: "... y él que no llega y se le va la erección". ¿Te pare-

ce normal que esto ocurra la primera vez? ¿Y otras veces, aunque no sea la primera?

6.- Comentad libremente esta historia.

7.- Escribid las preguntas que se os ocurran.

Historia nº 2

Felipe (veintinueve años en febrero de 1995).

Uno de mis amigos cumplía años, no recuerdo cuántos, por lo que hicimos una fiesta en una casa grandísima y muy bien decorada. Esta casa sólo estaba habitada durante el verano, por lo que al tratarse de primavera, la casa era totalmente para nosotros. A la fiesta acudieron muchos chicos y chicas, algunos conocidos y otros apenas sin conocer. Aquella noche, sobre la una de la madrugada y con varias copas de más, conocí a una chica varios años mayor que yo. Nos pusimos a hablar en la puerta de un cuarto y cuando llevábamos una media hora empezamos a meternos mano y nos metimos en el cuarto. Echamos el cerrojo por lo que teníamos la seguridad de que no iba a entrar nadie, y empezamos a desnudarnos. Me invadió una gran excitación, porque, aunque yo había estado con muchas chicas en situaciones límite, sabía que esta vez iba a ser la primera introducción de mi pene en una vagina, como así fue.

Aunque la chica tenía más experiencia que yo, fui yo quien dirigió la "operación". El contacto cuerpo a cuerpo fue muy bueno puesto que la chica era una chica muy guapa y agradable y además estábamos muy cómodos en una cama de matrimonio.

Cuando llegó el momento de la introducción, estaba muy excitado de tal manera, que cuando la introduje y sentí ese calor húmedo en nada de tiempo eyaculé y se acabó todo.

Me sentí satisfecho porque lo había hecho por primera vez, aunque debido a la tensión y nerviosismo no fue lo satisfactoria que hubiese querido que fuese.

A la chica intenté complacerla como buenamente pude, aunque noté que no quedó todo lo satisfecha que le hubiese gustado. Días posteriores repetimos varias veces y la cosa salió bastante mejor. Tenía yo diecisiete años.

Repetimos el mismo proceso anterior para responder las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué es lo más importante de esta experiencia para Felipe?
- 2.- ¿Valora este chico su experiencia como positiva? ¿Por qué?
- 3.- ¿Crees que es frecuente que la primera vez ocurra lo que le ocurrió a Felipe?
- 4.- ¿Cuál es su actitud con respecto a la chica?
- 5.- Comentad libremente otros aspectos.
- 6.- Escribid las preguntas que os surjan.

Historia nº 3

Pedro (veintisiete años en febrero de 1995).

Recuerdo vagamente aquel momento, aunque me da sabor amargo, porque no significó igual para ambos. Para mí fue la consecución de un hecho ansiado y de prestigio dentro del grupo, para ella supuso la pérdida de "algo" o la entrega a "alguien" (aún no lo tengo muy claro); fue una relación efímera.

Yo tenía trece años (en la actualidad tengo veintisiete). Fuimos, como todas las tardes de aquellos tiempos, a mostrar nuestras habilidades en el juego del billar y a beber unos litros de cualquier líquido asequible a nuestros bolsillos (cerveza, vino,

calimocho, etc.) escuchando música "rara" en nuestra guarida (último parque del pueblo). Los litros y la música adornaron la atracción premeditada entre ella y yo.

El tronco de un olivo fue nuestro testigo y el barro nuestro delator. El acto comenzó cuando sentimos el frío de la noche en el tercio medio de nuestro cuerpo y terminó cuando dejamos de sentirlo. Con un

¿Te ha dolido?

¿Por qué lloras?

¿Te ha gustado?... Nos dijimos adiós.

Se repite la actividad anterior pero con un nuevo cuestionario:

- 1.- ¿A qué creéis que se debe que Pedro diga que no fue igual para ambos?
- 2.- Esta historia ocurrió hace bastantes años. ¿Podría también ocurrir hoy?
- 3.- ¿Qué es lo que más te llama la atención de esta historia?
- 4.- ¿Crees que el momento, la forma y la persona eran las más adecuadas para vivir esta experiencia?
- 5.- Comentad libremente los aspectos que os parezcan más interesantes.
- 6.- Escribid las preguntas que se os ocurran.

Historia nº 4

Sara (veintisiete años en febrero de 1995).

Lo primero que tengo que decir es que fue una noche de sábado, aunque en realidad hubo antes muchas noches de "preparación".

Yo tenía veintiún años, salía con cinco chicas, una de ellas mayor que yo, el resto menores, y todas ellas habían tenido ya

varias experiencias. Les parecía increíble que aún fuera virgen. Ni siquiera cuando habíamos empezado a salir juntas, desde los veinte, había masturbado nunca a nadie, ni lo había practicado como autosatisfacción antes. Es decir, para ellas era toda una inexperta. Salíamos con otra pandilla de chicos de otro pueblo y ellos, para mí, eran todos muy expertos. Pronto desperté sus deseos por todo lo ingenua que me presentaba. Así, sin pareja fija, comenzaron mis primeras masturbaciones recíprocas, que para mí no tenían mayor complicación, ni las vivía como especialmente gratificantes, por eso no las englobo en mi primera vez, sino como antesala de esta, como necesidad para luego.

Esta situación en la que me encontraba, incómoda, haciendo algo que me "exigían", no que yo sentía que quería hacer, me llevó a elegir a uno de los chicos de la pandilla para tener con él mi primera vez. Calculadora, como si de una exigencia del guión se tratara, fui planeando las situaciones que me llevaran a "hacer el amor" con él. (lo entrecomillo porque no era un sentimiento, sino una obligación). Me sentía mal siendo inexperta y decidí, ayudada por todos, que ya era hora de estrenarse.

En este contexto llegó la noche "esperada". Nos encontramos en una discoteca y me lancé a provocarle. Él respondió rápidamente y comenzamos a besarnos. Acabamos muy excitados en un parque público y de allí nos fuimos, previo consentimiento de ambos, a su casa. Estaba solo, y tenía una habitación con un colchón y una estufa. Todo era muy frío y yo empezaba a arrepentirme, pero él me decía por el camino que no pasaba nada, que todas lo hacen, que no podía dejarle así, después de haberlo puesto a cien (esto fue lo que más me obligó a seguir). Así que caminamos hasta llegar a su casa.

Una vez allí el dijo: "Bueno, desnúdate". Como yo no lo hacía, con besos y caricias lo hizo él. Yo sólo esperaba que sucediera, no participada, tenía miedo, temblaba y pensa-

ba continuamente que quería salir de allí. Me sentía mal y quería llorar y correr. Él no decía nada cariñoso, sólo quería hacerlo y punto. Así que me quedé. Lo intentamos en la cama directamente, sin preliminares y varias veces; pero yo sentía un dolor enorme, temblaba y él no dejaba de intentarlo. Finalmente tuvo que dejarlo, porque no pudo penetrarme y dijo: "No pasa nada. He usado preservativo y de todas formas, no me he ido". Yo respiré, pero me sentí culpable de que él no hubiera podido penetrarme. Quedamos en volver a intentarlo en otra ocasión. Yo asentí, pero creo que fue por las ganas que tenía de vestirme y salir de allí. Salimos juntos de la casa y volvimos a la discoteca. Lo único que tengo que agradecer a ese chico es que después en la discoteca intentara quitarle importancia a mi culpabilidad.

De todas formas me fui a casa sola, sintiéndome sucia, estúpida y culpable y con una tensión enorme. No podía además decir a nadie que había fracasado, pero lo sentía así. Nadie me habló nunca de cómo prepararse y cómo hacer frente a esos sentimientos. Esta situación de frustración perduró durante bastante tiempo y claro, con ella todos los mitos, el dolor, etc., de la primera vez que aún no había tenido. Y no fue hasta mucho, mucho después cuando consumí este deseo, pero ya con plena conciencia del deseo, sentimientos y ganas de hacerlo con mi pareja, que mi mimaba y me entendía. Y entonces descubrí, de verdad, lo que es hacer el amor, la preparación personal que necesitaba y lo importante que es, al menos para mí, el lenguaje que usamos, lleno de cariño y comprensión, de afectos, las caricias anteriores y la no preparación, la improvisación.

A continuación se propone a los alumnos y alumnas que elijan a alguien como portavoz del grupo, que respondan por escrito a las siguientes cuestiones y que entreguen la hoja al final de la sesión.

- 1.- ¿Qué es lo que hace decidir a Sara tener su primera vez?

- 2.- Vuelve a leer el final del párrafo cuarto: "Todo era muy frío... hasta llegar a su casa". Si tú te vieras en su situación, ¿harías lo mismo? ¿Por qué?
- 3.- ¿Por qué crees que sintió dolor?
- 4.- ¿Qué le hace sentirse culpable?
- 5.- ¿Creéis que era la persona, el momento y la forma más adecuada para tener la primera vez?
- 6.- Comentad libremente otros aspectos.
- 7.- Escribid las preguntas que se os ocurran.

Historia nº 5

Silvia (veinticuatro años en febrero de 1995).

Nunca olvidaré aquel verano. Todo aseguraba que podía ser la época más feliz de mi vida: había superado todas las asignaturas en Junio y me iba de vacaciones a un pueblo costero, sola y sin mis padres. ¿Se podía pedir más?

El 25 de julio de aquel año fue cuando conocí al chico con el que mantuve mi primera relación sexual. En ningún momento lo pensé cuando me lo presentaron, tan sólo era un chico más, guapo, pero uno más. Yo tenía dieciocho años y aunque ya había tenido relaciones anteriores, nunca había pasado de besos intensos y profundos. Tenía mucho miedo. Me aterrorizaba pensar que pudiera quedarme embarazada sin desearlo, y aunque conocía los métodos anticonceptivos existentes (preservativo, píldora...) no sabía usarlos y mucho menos, tenía la valentía de ir a comprarlos.

Además no tenía ni idea de lo que debía de hacer cuando me decidiera a tener mi primera experiencia. Nunca había visto un pene muy de cerca. No sabía cómo se hacía una masturbación a un chico. Verdaderamente

me daba mucha vergüenza hablar con mi chico de estas cosas. Sin embargo, ¡qué ganas tenía de hacerlo! Mis amigas me contaban historias de ensueño sobre sus experiencias sexuales, todo parecía tan ideal y tan bonito... y yo quería sentir esas sensaciones. Además, las escenas eróticas de mis películas preferidas me hacían la boca agua, pero ¿de qué manera podía vencer mis miedos?

Pues bien, el chico del que hablaba antes resultó ser estupendo. Congeniamos desde el primer momento y a la media hora de conocernos ya estábamos besándonos apasionadamente. Esa noche no intentó nada más. Ni esa, ni las posteriores. Nuestra relación era perfecta. Nos divertíamos muchísimo y como coincidíamos en casi todo, hacíamos mogollón de actividades.

El también veraneaba en aquel pueblo y poco a poco se fueron pasando los días. Tres días antes de su regreso a casa, muy románticamente, me dijo que no quería que aquella historia de amor terminara sin que nos hubiéramos entregado el uno al otro. Sería la culminación de una relación perfecta y una experiencia inolvidable para los dos. ¿Cómo podría decirle que no?

Mis miedos seguían atormentándome y tenía mil dudas sobre el sexo y más concretamente sobre su sexo. Pero nunca hasta entonces habíamos hablado del tema, y yo era incapaz de romper el hielo. Así, y de este modo, elegimos el día: el anterior a su partida; el lugar: mi casa, y el ambiente: con velas, música romántica, etc. Recuerdo que yo estaba muy nerviosa, tensa. No habíamos elegido el método anticonceptivo que íbamos a usar. Pero ¿cuándo me iba a preguntar si tomaba la píldora o si usábamos preservativo? Pues nunca. No se lo cuestionó. Yo me dejé embrujar por los besos. Nos desnudamos y nos metimos en la cama con una sábana por encima. Nos estuvimos tocando, yo ni siquiera sabía si su pene estaba erecto, lo notaba duro, pero ¿era así como debía estar para hacer el coito o debía estar más duro aún y más hacia arriba? No tenía ni idea, y no me atrevía a mencionar palabra.

*Respecto a mi placer, notaba cómo me tocaba los pechos, la vagina, sin embargo no me lo proporcionaba. Estaba tan preocupada en no hacerle daño con movimientos torpes, que me olvidé de mi misma, me olvidé de gozar. Aproximadamente a la media hora de habernos metido en la cama me dijo: ¿Lo hacemos? Interiormente, gritaba aterrorizada, exteriormente dije: bueno. Así que se tumbó encima de mí y a trompicones cogió su pene y me lo introdujo en la vagina. No sentí dolor, ni sangré. El estaba muy lubricado y eso me ayudó. Sin embargo, no percibí nada. ¿Dónde estaban esas sensaciones maravillosas que me comentaban mis amigas? ¿Dónde los gemidos de placer? El chico se movía rítmicamente sobre mí, jadeaba, y yo, callada, extrañada y sorprendida, no sentía absolutamente nada. Sólo que alguien se movía encima de mí. El coito duró poco. El hizo la marcha atrás y yo me quedé mirando al techo con la mayor decepción de mi vida ¿Qué había fallado?**

Había fallado mi falta de confianza para hablar con él sobre lo que le gustaba en la cama, sobre lo que a mí me gustaba, sobre que llevara la batuta él todo el tiempo, el no haber decidido un método anticonceptivo adecuado, es decir, me falló la comunicación.

Tras reflexionar después de esta primera relación, llegué a la conclusión de que es imprescindible tener confianza con la persona con la que te relaciones sexualmente. Debes ser capaz de decirle: "Esto me gusta, esto no". Antes de intimar en la cama debéis intimar en la calle y sobre todo, no hagáis nada de lo que no estéis totalmente seguros.

A continuación se propone a los alumnos y alumnas que elijan a alguien como portavoz del grupo, que respondan por escrito a las siguientes cuestiones y que entreguen la hoja al final de la sesión.

- 1.- Silvia dice que no le dolió ni sangró. ¿Es esto normal? ¿Por qué?
- 2.- ¿Se podría haber quedado embarazada? ¿Por qué?

3.- ¿Debería ella haber planteado la utilización del preservativo?

4.- En el último apartado dice... "Respecto a mi placer, notaba cómo me tocaba los pechos, la vagina, sin embargo no me lo proporcionaba". "... y yo, callada, extrañada y sorprendida, no sentía absolutamente nada." ¿Te parece esto normal? ¿A qué crees que es debido?

5.- Silvia se pregunta: "¿Qué ha fallado?" ¿Qué le responderías tú?

6.- Escribid las preguntas que os surjan.

7.- Comentad libremente otros aspectos de esta historia.

* Cuando trabajamos con esta historia solemos cortar el último párrafo y leerlo nosotros después de la puesta en común, porque aporta las soluciones a los interrogantes más interesantes.

Al analizar estas historias vemos que aparecen referencias claras a las demandas que el alumnado hacía con sus preguntas anónimas sobre el dolor, la hemorragia y la posibilidad de embarazo. Hay también historias que dan su opinión sobre cuándo debe producirse esa relación (*Sara, Silvia*) y bajo qué condiciones. Una de ellas se dirige a los adolescentes directamente y les brinda sus consejos; en otra, y esto se planteará como discutible, se valora la no preparación y la improvisación como algo positivo.

Pero estas historias son especialmente interesantes, porque nos ofrecen elementos de discusión, reflexión y comentario, aparte de los que el alumnado nos demandaba, y que nos son muy útiles para las sesiones siguientes, como son los momentos en que un chico pierde la erección durante la penetración; otro eyacula mucho antes de lo que le hubiera gustado; *el compañero de Silvia* realiza la "marcha atrás". Una chica obtiene un orgasmo sin penetración; otra reconoce que no habían hablado de sexo; algunas no desarrollan la res-

puesta sexual esperada; varias no habían tenido experiencias previas de relaciones sexuales no coitales con otras personas, o ni siquiera se habían masturbado antes; ni unos ni otras se plantean el uso de preservativos.

Pero aparte de estos hechos, las actitudes y sentimientos que se reflejan deben ser puntos de discusión, que si el alumnado no los detecta, nosotros debemos ofrecer.

Así vemos cómo *Felipe* reconoce que sabía que había llegado el momento de la primera introducción de su pene en una vagina, que aunque tenía menos experiencia que la chica, él llevó la iniciativa, y que luego intentó complacerla como pudo; el *compañero de Sara* presiona diciendo que no le puede dejar así tan excitado como estaba. *Pedro* nos dice que ese primer coito fue como un trofeo que le daba prestigio entre el grupo de iguales; *Sara* reconoce que actuó porque se sentía presionada, primero, por el grupo de amigas y después, por su pareja, pero aún así se sintió culpable, porque él no había podido penetrarla, y sentía que había fracasado. *Silvia* expresa las altísimas expectativas que tenía a partir de lo que contaban sus amigas, y hace en el último párrafo un magnífico análisis de las causas.

En la puesta en común se discuten tanto las cuestiones a las que los grupos pequeños han respondido, como aquellas que salgan en ese momento, o que planteemos nosotros.

Las cuestiones *cuándo* y *cómo* debe producirse esta primera vez, que ineludiblemente nosotros planteamos, si no han quedado resueltas en la puesta en común, suelen ser respondidas por el propio grupo. Al primer interrogante indican soluciones las historias de *Sara* y *Silvia*, y nosotros la retomaremos en talleres sucesivos. Al segundo, *cómo*, o bien alguien del grupo, que siempre es lo ideal, o si no, alguno de nosotros, plantea como posiciones más cómodas para una primera relación coital, aquellas en las que la chica tenga el máximo control sobre la penetración, y pueda decidir en todo momento si continúa o no; se deben evitar posturas tan tradicionales como la del *misionero*, precisamente por el escaso control que la chica tiene de la situación.

Como se verá habremos intervenido sobre sus mitos y creencias erróneas y habremos devuelto información correcta y trabajado actitudes.

SEGUNDO TALLER: ANATOMÍA DE LA SEXUALIDAD

El taller de Anatomía de la Sexualidad es divertido por el recurso con el que comenzamos. Encontramos un desconocimiento especialmente acusado en las chicas en lo que a sus propios genitales se refiere. En los chicos hay un mayor conocimiento pero también un mayor "miedo a no dar la talla". La preocupación por la virginidad es escasa, pero el concepto sigue muy ligado al estado del himen.

Objetivos

Con este segundo taller nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Adquirir los conocimientos imprescindibles sobre anatomía de la sexualidad femenina y masculina.
2. Analizar los mitos y creencias erróneas respecto al tema y adquirir la información correcta.
3. Aceptar el propio cuerpo como un elemento que nos configura y nos acompaña durante toda la vida.
4. Reconocer el cuerpo como una fuente de placer en su totalidad.

Contenidos

Los contenidos que podemos abordar en este taller son los siguientes: Mitos y creencias sobre los órganos genitales y sobre la virginidad, los órganos genitales, concepto de virginidad, sexualidad frente a genitalidad y el cuerpo completo como órgano sexual.

Mitos y creencias erróneas

Entre las ideas que más comúnmente aparecen y con las que tenemos que trabajar aparecen las siguientes concepciones: Las relaciones en exceso pueden provocar alteraciones en los órganos genitales, el tamaño del pene y de los senos está relacionado con el placer, el semen provoca caries, a los chicos se les rompe o se les cae el frenillo durante su primer coito, durante la relación sexual coital se nota si una chica es virgen, el chico siente más placer si tiene una relación coital con una chica virgen y si una chica se masturba, se introduce el dedo o un tampón puede perder la virginidad.

Análisis de las preguntas anónimas

Veamos una selección de las preguntas anónimas sobre este tema:

¿Dónde está el clítoris? Chica, 15 años. Cuando el hombre en vez de tener el pene recto lo tiene algo curvo ¿por qué es? Chico, 15 años. Quisiera saber qué es la fimosis, cómo se detecta, cómo se cura, y si a un hombre con fimosis le duele mucho la primera vez que hace el coito. Chico, 15 años. ¿Existe realmente el punto "G". Chica, 16 años. ¿Por qué la gente piensa que el tamaño del pene es relativo al placer sexual? Chica, 15 años. ¿Cómo se llaman y para qué sirven todas las partes de los órganos sexuales, tanto masculinos como femeninos? Chica, 16 años. Tengo estas medidas: 90-65-97 y me siento un poco gordita y no me veo nada bien con mi cuerpo. ¿Y si no le gustase a mi chico? Chica, 15 años. ¿Hacer demasiado el amor puede acarrear algún problema en los órganos? Chica, 16 años. ¿Qué pasa con el frenillo del pene? Unos dicen que se rompe la primera vez. ¿Qué pasa con eso? Chico, 16 años. Si es una mujer se sabe, pero ¿cómo se sabe si un hombre es virgen? ¿Qué es lo que le ocurre la primera vez? Chica, 15 años. ¿Sientes lo mismo cuando lo haces con una chica virgen o con otra que lo ha hecho mucho? Chico, 15 años. ¿Si te masturbas con el dedo o algo sigues siendo virgen? Chica,

15 años. *¿Se puede perder la virginidad con un tampón?* Chica, 16 años. *Lo he intentado (tener relaciones sexuales con coito) y la primera vez no lo conseguí y me salió sangre. ¿Podría haberseme roto el himen?* Chica, 16 años. *¿Es verdad que si un niño te toca el clítoris, te "abres de piernas"?* Chica, 15 años.

Además de preguntas de este estilo nos encontramos con demandas generales sobre el funcionamiento de los órganos genitales o sobre algún órgano en concreto, como el clítoris, la vulva, la matriz, la próstata, el prepucio, etc.

Desarrollo práctico en el aula

• Primera sesión

Durante la primera sesión dividimos al alumnado en cuatro grupos. Dos de ellos

reciben abundante plastilina con las instrucciones de modelar a tamaño natural los órganos genitales externos del chico y de la chica; al tercero se le entregan cartulinas y rotuladores para que dibujen los órganos genitales internos masculinos y femeninos, y señalen sus nombres; al cuarto, dos rollos de papel continuo de color blanco de dos metros cada uno y rotuladores de varios grosores, con la consigna de trazar una silueta masculina y otra femenina y dibujar dentro de ella los órganos sexuales.

Actividad: Modelado en plastilina de los órganos genitales internos y externos de la chica y del chico.

Dibujos en cartulina de los órganos genitales internos masculinos y femeninos.

Dibujo de siluetas masculinas y femeninas con inclusión de los órganos sexuales.

Clave: Contraste entre el conocimiento que las chicas y los chicos tienen de sus propios órganos genitales.

El cuerpo entero como órgano sexual.

Sugerencias: Observación de los roles de género en el desarrollo de los recursos.

Durante el desarrollo de estas actividades observamos a los grupos, y en lo que se refiere a los que trabajan con la plastilina, constatamos por un lado, que de manera muy rápida y casi siempre los chicos, modelan penes de diferentes tamaños y grosores, casi todos en estado de erección; pero por otro, que las chicas amasan la plastilina durante mucho más tiempo, y se quejan de la dificultad de la tarea, recurriendo en ocasiones a fotografías o dibujos de los libros

que tienen a su disposición. Recordamos la anécdota de una chica que incluso con el libro *¡A ver!*⁵ entre sus manos en el que había una fotografía de una vulva nos decía: "*¡Esto no es así, profe, esto no es así!*". Para el grupo que trabaja con las cartulinas es imprescindible que tengan a mano material bibliográfico a partir del cual hagan los dibujos. Casi siempre hay alguien con buena mano para estos trabajos. El grupo que dibuja las siluetas con los órga-

⁵ McBride, W y Fleischauer-Hardt, H. (1979). *¡A ver!*. Salamanca: Lóquez.

nos sexuales suele limitarse a los genitales externos, y a veces también plasman los órganos de la cara. Cuando terminan, tanto las cartulinas como las siluetas las colocamos en la pared.

- *Segunda y tercera sesión.*

Durante estas dos sesiones explicamos, a partir del material elaborado por ellos mismos, el contenido de la anatomía de la sexualidad, es decir, la localización y funciones de las distintas partes.

Comenzamos viendo todos los modelos de genitales que han modelado y preguntando por las dificultades que hemos observado en los intentos de modelar la vulva, y a qué se han debido. Es muy importante dejar en evidencia el desconocimiento generalizado por parte de las chicas de sus genitales externos, frente al logrado conocimiento que demuestran los chicos. En numerosas ocasiones no conocen el nombre científico, vulva, sino que lo confunden, y lo llaman vagina. En general saben de la existencia del clítoris, pero muchas chicas no lo tienen en absoluto identificado. En una de las encuestas que realizamos al preguntarles por la localización del clítoris, se dio la circunstancia de que respondieron correctamente más chicos que chicas. Debemos por lo tanto fomentar actitudes favorables al conocimiento y exploración del propio cuerpo como una necesidad de conocer y conocerse, y como una forma de descubrir cada persona por sí misma, primero, su sexualidad y después tal vez, compartirla.

Nosotros insistimos en que estamos hablando de genitales externos y que por lo tanto, con la ayuda de un espejo, se pueden ver, tocar e identificar. Existe material bibliográfico, que mostramos en el aula, donde aparecen chicas que con un espejo observan sus genitales⁶. De cara a la vivencia de su sexualidad, la diferencia, claramente a favor de los chicos, en el conocimiento que de sus

propios órganos genitales tienen unos y otras, es sin duda una grave dificultad, que sufren especialmente las chicas.

Proseguimos la sesión explicando las diferentes partes y nos detenemos en la explicación de todo lo referente al himen y al concepto de virginidad, que les interesa especialmente, pero no tanto por el valor social de otros tiempos, como por el tema del dolor y la posible hemorragia del primer coito, que ya comentamos.

De los genitales externos masculinos que modelan, no todos presentan unas proporciones naturales, lo que nos da pie a comentar el mito del tamaño del pene y su escasa o nula relación con el placer de uno y otro miembro de la pareja. Es frecuente que haya chicos con temor a tener un pene pequeño.

El tema de la fimosis es fácil que lo explique algún chico de los presentes porque haya sido operado, o porque conozca a alguien que haya pasado por esa circunstancia.

El trabajo del grupo que ha dibujado los genitales internos nos sirve para aportar la información necesaria. Solemos hacer un recorrido por las distintas partes y nos centramos en la vagina, por lo que a los genitales femeninos se refiere, como órgano genital y sexual de especial interés. Nosotros explicamos que con la ayuda de un espéculo como el que mostramos en clase, se pueden autoexplorar. También hay material bibliográfico que ayuda a explicar esto⁷.

Continuamos con la explicación de los genitales internos masculinos y nos detenemos en la glándula de Cowper, con clara finalidad preventiva.

Cuando pasamos al trabajo con las siluetas recordamos que la consigna era dibujar los órganos sexuales. Tratamos de que expliquen

⁶ Harris, R y Emberly, M. (1996). *Sexo, ¿Qué es?* Barcelona: Serres.

⁷ Urruzola, M. J. (1991). *Aprendiendo a amar desde el aula*. Bilbao: Maite Canal.

la diferencia entre órganos sexuales y órganos genitales. Obviamente son órganos sexuales todos aquellos que intervienen en la emisión o recepción de estímulos sexuales. Así, si alguna de las siluetas no tiene bien dibujado el pelo, los ojos, las manos, etc., lo dibujamos entonces. Hacemos un repaso de los cinco sentidos y vemos ejemplos de cómo cada uno de ellos pueden intervenir muy activamente en la sexualidad. Este ejercicio es especialmente útil para diferenciar sexualidad de genitalidad, para demostrar que todo el cuerpo de manera activa o pasiva interviene activamente en la sexualidad, valga la aparente paradoja, y que centrarnos casi exclusivamente en los genitales supone una gran limitación a nuestras posibilidades sexuales. Es el momento también de recordar alguna de las preguntas anónimas que nos hicieron:

¿Se puede estimular a una persona hablando? Chico, 15 años.

¿Se excitan las mujeres si se les toca el pelo? Chico, 15 años.

De esta forma intentamos abrir una vía, carente de riesgos, de descubrimiento, aprendizaje y disfrute de la sexualidad en los adolescentes.

Este final del Taller de anatomía nos sirve de puente para el tema siguiente, el Ciclo de respuesta sexual.

Durante los primeros años teníamos cierto reparo a utilizar los recursos descritos. Para el aporte de información utilizábamos diapositivas que para nosotros eran muy ilustrativas. Tras varias evaluaciones negativas por su parecido a una clase habitual y por la dificultad ambiental que supone el carecer de suficiente luz adoptamos este nuevo recurso que ofrece mejores posibilidades.

TERCER TALLER: EL CICLO DE RESPUESTA SEXUAL

El taller del Ciclo de respuesta sexual es un complemento imprescindible a los rudimentarios conocimientos que poseen sobre Sexología. Aprenderán el significado de algunos términos habituales y de otros menos extendidos.

Su asimilación, más que en otros talleres, dependerá del grado de conocimientos y experiencias que cada adolescente presente.

Para programar este taller, como es habitual, recurrimos a las preguntas anónimas que tenemos sobre este apartado y otros que son afines, como las que hacen referencia a las posiciones en una relación sexual o a las disfunciones. Revisamos también todas aquellas relacionadas con género y sexualidad, y más concretamente con género y respuesta sexual.

Del análisis de las preguntas anónimas y de la intervención en clase, percibimos claramente que hay una gran diferencia entre chicos y chicas por lo que al conocimiento de la respuesta sexual se refiere. Esta diferencia es más profunda si hablamos del conocimiento de la propia respuesta sexual de cada adolescente. Así nos encontramos con que muchas chicas no saben reconocer las sensaciones de excitación, ni qué es un orgasmo y preguntan cómo saber si han llegado a alcanzarlo. En lo chicos no ocurre esto en absoluto. Esta es una diferencia notable entre chicos y chicas cuando se acercan a una relación sexual compartida.

Objetivos

Con el presente taller pretendemos cubrir los objetivos que a continuación se describen:

- *Cambiar los mitos y las creencias erróneas por información correcta.*
- *Reconocer la implicación psicológica en el desarrollo de la respuesta sexual.*
- *Conocer las distintas fases del ciclo de respuesta sexual.*
- *Reconocer la propia respuesta sexual.*
- *Potenciar el conocimiento de la propia respuesta sexual en las chicas.*
- *Desmitificar la idea de que la respuesta sexual es más rápida o más satisfactoria en función del sexo.*
- *Conocer las diferentes posiciones coitales y su variabilidad cultural.*
- *Valorar las relaciones no coitales como completas y satisfactorias.*
- *Aceptar que el ciclo de respuesta sexual no está ligado a estímulos heterosexuales, homosexuales o coitales.*
- *Conocer las disfunciones sexuales más habituales.*
- *Cuestionar los roles de género en las relaciones personales y sexuales.*
- *Comprender y aceptar problemas o situaciones no esperadas en una relación sexual.*
- *Comprender la importancia de la comunicación de los sentimientos, las expectativas y resultados de las relaciones sexuales.*

Contenidos

Podemos abordar los siguientes contenidos: Mitos y creencias erróneas, psicobiología de la respuesta sexual, el deseo sexual, la excitación, el orgasmo, la relación sexual y sus variantes, la orientación del deseo sexual, disfunciones sexuales y género y respuesta sexual.

El desarrollo práctico en el aula

El recurso que utilizamos en clase es una selección de tantas preguntas como participantes. Y lo hacemos del modo siguiente:

Escribimos en cada folio una pregunta diferente que repartimos entre los miembros del grupo. Cada uno tiene que hacer esa pregunta a todos sus compañeros y compañeras, y escribir la respuesta. Para facilitar las pequeñas entrevistas primero se sientan de dos en dos en torno a una mesa, se hacen las preguntas, anotan las respuestas, y cuando han terminado, uno de los dos miembros se va a buscar otro sitio libre, mientras el otro miembro permanece sentado esperando que llegue otro participante. Cuando terminan de preguntar a esta mitad de la clase, continúan con la otra mitad del grupo libremente.

Actividad: Responder por parejas a algunas de sus propias preguntas sobre el tema.

Clave: Cuestionar el modelo de relación sexual basado en el coito entre parejas heterosexuales.

Sugerencias: Dibujos variados de gráficas de respuesta sexual.

Las preguntas que planteamos son las siguientes:

¿A qué se debe el deseo sexual? ¿Por qué sentimos placer con una caricia y con un beso? ¿Cuáles son las zonas erógenas del hombre y de la mujer? Cuando se excita un hombre ¿en qué se nota? ¿Y cuando se excita una mujer? ¿En las mujeres el gusto está centrado en la superficie (orificio) o en el interior de la vagina? ¿Son efectivos los afrodisíacos? ¿Influye el alcohol (whisky, cubatas, cervezas, etc.) a la hora de realizar el acto sexual con tu pareja? ¿Qué es un orgasmo? ¿En qué consiste? ¿Qué síntomas produce? ¿Es cierto que se puede llegar al orgasmo sin la penetración? ¿Es igual o diferente orgasmo el que se siente haciendo el amor que mediante roces, caricias, etc.? ¿Cómo notan las chicas que han tenido un orgasmo? ¿Y los chicos? ¿Cada vez que haces el amor tienes que llegar al orgasmo? ¿Si una persona no llega al orgasmo, tiene importancia? ¿Ha de decirselo a su compañero/a? ¿Se podría retrasar o adelantar el orgasmo para conjuntarlo? ¿Por qué es tan difícil llegar al orgasmo una pareja a la vez? ¿Es cierto que hay mujeres que no alcanzan el orgasmo? ¿A qué se debería? ¿Cómo podemos saber si después de haberlo hecho le ha gustado a nuestra pareja? ¿Hay más placer cuando haces el amor enamorada de la otra persona? ¿Se nota durante el acto sexual que tu pareja te quiere de verdad? ¿Cómo se podría hacer sexo sin penetración, aparte de besos y caricias? ¿Cuál es la postura que da más placer? ¿Cómo es el acto sexual entre chicas? Yo no he tenido nunca penetración, pero sí lo he intentado y me duele mucho. ¿Qué significa eso? ¿Que nunca llegaré a hacer el amor debido a mi dolor? Cuando lo estás haciendo y la chica está muy tensa y le duele ¿qué puedo hacer? Cuando estás excitada deberías sentir vergüenza? ¿Por qué dicen que los hombres llegan antes al orgasmo que las mujeres? ¿Es verdad? Se comenta entre la gente, películas, etc., que la mujer necesita mucho

más tiempo para que se excite. ¿Por qué? ¿Es que los nervios sensitivos de la mujer son diferentes a los de los hombres? ¿Es verdad que las chicas tienen menos necesidades sexuales que los chicos? ¿Es verdad que las chicas sienten más placer que los chicos? ¿Las mujeres normales practican el sexo oral o es cosa de guarras? ¿Cuándo se puede saber si los chicos lo hacen por amor o por placer? ¿Crees que a los chicos les atraen más las películas X y las revistas? ¿Los chicos intentan complacer a las chicas o sólo piensan en ellos? ¿Y las chicas? ¿Por qué las chicas no se atreven nunca a pedir salir, enrollarse o hacerlo con un chico? ¿Por qué tienen que ser los chicos los que den siempre el primer paso? ¿Por qué las mujeres demuestran menos su antojo sexual que los hombres? ¿Por qué los hombres se corren antes? ¿Después qué hacen las mujeres para excitarse? ¿Qué es lo que más les gusta a los hombres que se les haga? ¿Cómo les gustaría que fuera una relación sexual a las chicas? ¿Y a los chicos? ¿Por qué hay mujeres que no disfrutan durante el acto sexual? ¿Qué es la frigidez en la mujer? ¿Qué puedo hacer para librarme de la eyaculación precoz? ¿La impotencia se cura? Me gustaría saber si a la mayoría de las jóvenes que mantienen relaciones sexuales luego les quedan secuelas de mayores. ¿A la hora de hacer el amor se puede quedar el pene atascado en la vagina? ¿Cómo una persona puede saber si otra lo ha hecho, sin que esta se lo diga? (Es decir conocerlo mediante el sexo) ¿Está bien que los jóvenes entre los dieciséis y los veinte años realicen el acto sexual? ¿Es conveniente o no? ¿Se perderá el placer antes o después? ¿Puede disminuir el deseo sexual si haces muy frecuentemente el amor? ¿Puedes llegar a enviarte con el sexo?

En las dos sesiones siguientes hacemos la puesta en común, el debate y el aporte de información que demanden.

Para finalizar solemos dibujar en la pizarra la gráfica de la respuesta sexual con sus fases, que aparece en multitud de libros. Es muy frecuente que piensen que corresponde a una relación coital, de pareja y heterosexual. Hay que señalar lo más claramente posible que la respuesta sexual es personal y que no está relacionada con el coito, ni con la orientación del deseo. Es muy ilustrativo hacer gráficas de diferentes respuestas.

Por ejemplo, cuando estamos al lado de una persona que nos gusta podemos excitarnos, y lo percibimos por incipientes reacciones de nuestro cuerpo. Si la estimulación no aumenta, porque circunstancias, como la voluntad, el sitio o el momento, no son propicias, pasaremos de la fase de excitación a la fase de resolución. Esa respuesta también podemos dibujarla. Es fácil así demostrar que en múltiples ocasiones, y más los adolescentes, desarrollamos una respuesta sexual que no pasa por todas las fases.

Se puede hacer una gráfica de una respuesta sexual de una persona que llega al orgasmo muy pronto; de otra que lo retrasa mucho, o no lo obtiene. Se pueden superponer dos gráficas de las diferentes respuestas de una pareja que tiene una relación, y que lo más frecuente es que no coincidan en sus fases, sobre todo si esa coincidencia no les preocupa.

Otro ejemplo ilustrativo sería el de una pareja donde uno de sus miembros es activo y el otro es receptivo. Las gráficas de los dos, superpuestas, indicarían cómo cada uno traza un desarrollo, no coincidente, pero que sí puede ser satisfactorio para ambos, pues excitar también excita. Estaríamos así desmitificando la simultaneidad de las fases, tan repetida en el cine y la televisión.

Es interesante que el alumnado proponga situaciones y que dibujen la gráfica correspondiente. He aquí algunos ejemplos:

Estamos en el cine y recibimos estímulos, bien por la película o bien de quien nos acompaña.

Una pareja de adolescentes están juntos cinco minutos durante el cambio de clase.

Una pareja de adolescentes están en un parque al atardecer.

Recuerdo una situación en la que he estado de manera especial con otra persona.

De esta manea pretendemos diferenciar relación sexual plena y satisfactoria, de relación coital, que para los adolescentes, e incluso para muchas personas adultas, son sinónimos.

EVALUACIÓN

El Taller de sexualidad lo hemos evaluado de diversas formas. Una de ellas ha sido proponiendo un cuestionario cerrado en el que se les preguntaba por diversos aspectos del Taller. Esta es una selección, tanto de preguntas, como de respuestas.

¿El método empleado ha sido el adecuado? ¿Por qué?

Sí. Porque nos respondíamos las dudas nosotros mismos. Chica, 15 años.

Sí. Porque no ha sido sólo charlas sobre esos temas, sino que hemos hechos juegos y nos hemos reído mucho. Chico, 16 años.

Sí. Podíamos hablar, preguntar, y exponer nuestras ideas sin que nadie tuviera tabúes. Chico, 16 años.

Sí, porque es una forma ni muy seria para los adolescentes ni muy dislocada. Chica, 17 años.

No, porque casi siempre se hacía lo mismo, "lo de las preguntas". Chica, 17 años.

Porque el profesor explica y plantea problemas y luego los alumnos en un debate sacan a relucir su ideas y consiguen sacar una solución entre ellos. (En otros casos no hay solución). Chico, 16 años.

Se ha sido neutral en todos los aspectos y no se ha impuesto ningún tipo de ideología. Chica, 16 años.

¿EL vocabulario que se ha utilizado ha sido adecuado? ¿Por qué?

Se utilizaban palabras que a veces nos da reparo decir, pero ha sido como una liberación del tabú. Chica, 16 años.

Sí. Sencillo, claro y contundente. Chico, 16 años.

Sí, porque era específico y técnico. Chico, 17 años.

Sí. Se hablaba como lo solemos hacer nosotros, pero sin grosería, sin mal vocabulario. Chico, 16 años.

No. Era muy técnico. Chica, 17 años.

Sí, porque hemos utilizado los dos tipos el científico y el que la gente utiliza en la calle. Chica, 15 años.

Sí. Desde el principio os habéis expresado diciendo las cosas tal y como son, y así, cuando a una le tocaba hablar, o simplemente oír, ya no se cortaba. Chica, 16 años.

Más o menos, porque han faltado palabras vulgares. Chica, 17 años.

Porque las palabras que se decían primero eran cultas, y luego se decían las que nosotros usamos normalmente. Chico, 16 años.

Del Taller de Anatomía me gustó...

Haber visto mis órganos externos femeninos. Chica, 16 años.

Hacer los órganos de la mujer y del hombre por dentro ya que hay personas que no saben lo que tienen. Chica, 17 años.

La plastilina. Chico, 16 años.

El darle luz a la anatomía femenina ¡tan escondida! Chico, 16 años.

Del Taller de Respuesta sexual me gustó

...

Las distintas respuestas de mi cuerpo. Chico, 15 años.

Todo. Fue una manera de ver una relación sexual "científicamente". Chico, 16 años.

Pero no me gustó...

Que me dijeren que no era todo como en las películas. Chico, 17 años.

Saber que no siempre se llega al orgasmo a la vez que tu pareja. Chico, 15 años.

¿Ha influido el Taller de sexualidad en vuestras relaciones dentro del grupo durante estos días? ¿Cómo?

Ahora tenemos más confianza, hablamos de más temas sin vergüenza ninguna; por ejemplo, el tema de la masturbación era un tema prohibido, absolutamente nadie hablaba de ello, excepto los niños, que de vez en cuando surgían con algún comentario. Ahora lo vemos más normal, sobre todo las chicas. Chica, 16 años.

Sí, ahora en la clase no se habla más que de sexo. Chico, 16 años.

Nos ha liberado y nos ha dado como una especie de autorización para hablar de sexualidad. Chica, 16 años.

¿Qué ha supuesto para ti el Taller de Sexualidad?

Me ha resuelto muchas cosas aunque todavía no he pensado en masturbarme ni nada, eso lo veo yo en el caso de desesperación y yo no estoy en ese caso. Ya sé lo que debo hacer a la hora de hacer el amor y si hay algún fallo. Chica, 16 años.

Mejor conocimiento de los órganos sexuales del hombre y de la mujer. He aprendido curiosidades de ambos órganos. Ha desaparecido mi vergüenza al hablar de ciertos temas. Ya sé que masturbarse no es malo (antes pensaba lo contrario). A partir de ahora tendré más precaución en las relaciones que tenga, usando anticonceptivos. Al principio del taller no tenía ni idea de cómo eran los órganos externos e internos del hombre y de la mujer, ni siquiera sabía todas sus funciones. Ahora lo tengo todo mucho más claro y estoy más segura de todo. Chica, 15 años.

El aprender cosas sobre la mujer que yo jamás sabría si no hubiera sido por el taller. Chico, 15 años.

Muchas respuestas que ignoraba que las tuviera en el instituto por mis profesores. Chico, 17 años.

Más conocimientos. Más seguridad. Menos miedo. Chico, 19 años.

Un alivio para las cosas que no sabía. Chica, 16 años.

Conversación con mi madre con toda libertad y hablar del sexo como si fuera con otro cualquiera. Chica, 16 años.

Más información. Mi primera masturbación. Chico, 16 años.

Aprender cosas sobre mi cuerpo. Despejar las dudas en torno a la masturbación, que sólo pensaba que hacían personas escogidas, y no tiene porqué ser así. Ha sido coger confianza conmigo misma al reconocer mis actitudes. Chica, 15 años.

¿Te has sentido especialmente bien en algún momento? ¿Cuándo?

Sí, cuando he visto las intervenciones y las exposiciones de ideas. Unos chicos de quince y dieciséis años hablando de sexo con tranquilidad y confianza. ¡Increíble! Chica, 16 años.

Sí, cuando dijo que el pene no era importante si es más grande. No es que el mío sea chico, pero pensaba que era mejor más grande. Chico, 15 años.

Sí, cuando se reflejaba algo que me había pasado. Chica, 16 años.

Sí, cuando aprendes algo, y cuando el profesor dijo "si no quieres, no lo hagas", te da confianza. Chica, 15 años.

¿Te has sentido mal en algún momento? ¿Cuándo?

No mal, pero incómoda al principio del taller de masturbación, pero después, ya no.

Incómoda conmigo misma, no con los demás; me sentía culpable, pero después se me quitó al tratar el tema con esa naturalidad y dándole un sentido. Chica, 16 años.

Sí, cuando hicimos el primer día el juego ese de números me sentí muy mal, de verdad, creo que no teníais que habernos obligado a todos a hablar delante. Muy mal. Chica, 15 años.

Cuando se meten tanto con los homosexuales y las lesbianas. Chica, 16 años.

Sí, en el de la primera vez, porque quizá yo me dejé llevar un poco por el otro, aunque nunca he llegado a arrepentirme. Chica, 17 años.

Cuando me di cuenta que había pasado situaciones de riesgo. Chica, 15 años.

¿Ha influido o va a influir en tu sexualidad? ¿Cómo?

Sí, cuando antes me masturbaba me sentía culpable, ahora no. Chico, 16 años.

Que no será como pensaba que sería. Habrá más juegos y menos coito. Chica, 16 años.

Sí, hay cosas que no voy a dejar que sucedan. Chica, 17 años.

Sí, ahora sin protección no realizo el coito. Chica, 16 años.

Sí, no dejándome llevar por las películas y actuar tomando yo mis propias decisiones. Chico, 17 años.

En el caso de que tengas pareja ¿ha influido el Taller en vuestra comunicación?

Sí. Ha influido muchísimo, ya que a pesar de mi vergüenza, nos comunicamos mejor. Me dice y hace cosas que antes jamás hubiera podido hacer, y a mí me pasa lo mismo. Ahora hay más confianza y un poco menos

de miedo a la intimidad, aunque todavía no hemos llegado a nada serio, quiero decir que todavía no hemos llegado a nada de lo que se suele hacer normalmente con tu pareja. Chica, 16 años.

Sí mucho. Intentando hablar con él muchas cosas de las que antes no sería capaz de hablar. Chica, 16 años.

¿Has contado el Taller en casa? ¿Cómo han sido sus reacciones?

Normales. Algunos temas creen que era demasiado para nuestra edad, pero en general lo han visto bien. Chica, 16 años.

Muy buenas. Dice que está bien, que a ver si de esta manera se me quita la vergüenza y hablo en claro. Chica, 15 años.

Muy buenas. Dicen que esto lo tenían que haber hecho hace mucho tiempo, en su época. Les ha parecido estupendo, porque dicen que así nos preparan para lo que deba ocurrir dentro de algún tiempo. Están totalmente de acuerdo. Chica, 16 años.

Muy buenas. Se han interesado. Han visto muy bien que me diesen clases de ese tipo. Debido al taller se han dado cuenta de que no estaba tan en las nubes en esos temas ya que ahora lo hemos tratado más. Chica, 17 años.

Todos han aprendido conmigo, creo que he dado un poco de clase a mi familia. Chico, 16 años.

Al principio se sorprendieron un poco, pero después les gustó. Chica, 17 años.

Creen que eso está muy bien y que a ellos le hubiera gustado con mi edad tener un taller así. Chico, 16 años.

A ellos le ha interesado tanto que se han leído todos los folletos. Chica, 16 años.

Mi madre se quedaba un poco chocada con lo del sexo oral, y ella y mi hermana

decían que ciertas cosas fomentaban el sexo en los jóvenes. No creo que me entendieran. Chica, 16 años.

Muy buenas. Incluso a mi madre yo le he resuelto dudas y le he dicho cosas que eran mentira. Chica, 16 años.

Muy buenas. Les ha gustado mucho que me eduquen en ese tema que, según mi padre, es muy importante. Chica, 15 años.

Hay cosas con las que no están de acuerdo y con otras, sí; me explicaban lo que pensaban. Chica, 17 años.

Mi madre se ha mostrado algo reacia, no le gusta que me hablaran de temas como masturbación. Chica, 16 años.

Malas. Se ha supuesto que yo tenía cierto interés en llegar hasta el final con mi pareja. Chica, 16 años.

Buenas. Incluso mi madre me ha contado cosas de la pareja que nunca antes me había contado. Así he logrado tener más confianza. Chica, 16 años.

Normales. Yo empezaba a contarle algunas cosas que me parecían interesantes, pero sin pasarme de la raya. Parece que quieren que sea siempre una cría y que la sexualidad siga siendo un tema tabú, por lo que no tengo demasiada confianza. Chica, 16 años.

Buenas. Porque se asombraba, creía que yo no sabía sobre estos temas y además siempre intentaba evitarlos. Chica, 16 años.

Muy buenas. Han quedado tan impactados como yo. Chica, 15 años.

Otra de las formas de evaluación que hemos empleado ha sido el diario del alumnado del que mostramos un ejemplo.

Taller de sexualidad. 28 de Abril de 1997.

Este es mi segundo año que doy el taller, a pesar de ello, nunca he hablado fuera de

esas horas del tema, ni en casa ni en ningún otro sitio, y no es por falta de comunicación. En casa no hay que asustarse de nada. Creo que era por mi parte el no hablar de ello, pues no sabía cómo comenzar.

El año pasado el taller me aclaró muchas dudas y me enteré de muchas más cosas.

Cuando me desarrollé tuve la primera charla con mi madre, de por qué y para qué, y que ahora tenía que tener más cuidado, etc.

A pesar de que el año pasado tuve taller, creí que este iba a ser igual, que esas dudas nunca iban a aparecer otra vez, pero no es así. Siempre tienes alguna duda o te encuentras en alguna situación que hace que las tengas. Por eso creo que nunca viene mal recordar y dar otra clase de taller.

Esta vez cuando me dijeron que iba a tener taller por supuesto que en casa lo sabían, pero lo dije a gente de mi edad y lo tomaron normal, e incluso personas mayores me dijeron que eso estaba muy bien, otras me dijeron que si tenían dudas, estaban los libros.

Bueno, ahora que ya he expuesto un poco de mí, voy a contar las clases de taller según lo que he visto y las reacciones de la clase en general.

Lo primero que voy a contar es la carta que mandaron para los padres. Mi sorpresa fue cuando mi madre dijo que se quería apuntar. No era mala idea pues iba a poder hablar con más facilidad de este tema.

El primer día fue "Mi primera vez". Se veía la gente un poco cortada, todos muy atentos a ver por dónde iban a saltar los profesores. Abrí bien los ojos para poder captar todas las cosas y después comentarlas. Lo que noté fue que la gente no estaba metida en el tema. Cuando empezamos a comentar los distintos casos de Primera vez, la cosa estaba al rojo vivo pues se produjo un debate interesante y había diferentes

opiniones. Para mí hay opiniones un poco machistas, egoístas, e incluso creo que son erróneas, pues las conclusiones sacadas del debate lo demostraban, a pesar de que el debate no se acabara. El debate se produjo a raíz de que si una chica se queda embarazada: ¿A quién le cambia más la vida? ¿De quién es la decisión de seguir adelante o de abortar? Tema bastante conflictivo.

A pesar de que el debate se saliera un poco del tema expuesto, está bien este tipo de intercambios de opiniones, pues quieras o no, conoces de verdad cómo es la persona. Las horas pasaron volando pues estaba interesante la clase.

Se me olvidaba comentar cómo estaba la clase decorada. Las fotos eran muy apropiadas; la gente las miraba de reojo y algunos a lo lejos, pero al tener que rellenar el cuestionario de qué me gusta más o me gusta menos, pues se tuvieron que acercar.

La conclusión que saqué al salir de clase, la cual más o menos era la que tenía antes de comenzar el Taller, es que es un tema que está sobre todo entre jóvenes de nuestra edad y hay que dejarse de vergüenza y tonterías.

Cuando salimos salía humo de las cabezas, pues la clase como he contado estaba al rojo vivo. El debate seguía fuera.

Pregunté a chicos y a chicas qué les había parecido el Taller y las opiniones con las que me encontré fueron las siguientes:

Opinión de las chicas:

A estas chicas a las que pregunté primero, me dijeron que se esperaban algo totalmente diferente, algo más fuerte, en el sentido de que iban a preguntar directamente, tú qué has hecho o el qué no ha hecho.

A esta opinión saltó otra chica que estaba en el grupo y le contestó que eso no podía ser, pues cada persona tiene su intimidad, la cual también añadió que le había parecido muy bien la forma de dar la clase.

Opinión de chicos:

Yo ya sabía del tema.

Me ha aclarado dudas, etc.

Cuando llegué a casa fue mi madre la que preguntó por el Taller y poco a poco le fui contando cómo habían transcurrido las tres horas, y cuando acabé había otra comunicación entre ella y yo.

Al siguiente Taller, "Anatomía" veía a la gente muy entusiasmada y si digo la verdad, creo que más que el primer día.

Comenzamos a dibujar y a modelar con plastilina los órganos sexuales de chicas y chicos, al principio había un poco de bromas: Mira qué "peaso" de cipote. Esta es la mía, y cosas por el estilo.

Para la gente que hizo los órganos de los chicos les resultó bastante fácil, mientras que la gente que hizo los órganos de chicas tuvieron que coger todo tipo de material allí presente, para que les facilitara más información sobre ello.

Después de comentar los órganos sexuales, hubo la conclusión de que los órganos externos femeninos son más desconocidos que los de los chicos, por eso costó trabajo realizarlo.

Había chicas que nunca habían visto cómo era su órgano sexual externo.

Este taller no se salió mucho del tema y no hubo comentarios grandes por lo que pasó rápido.

Al taller siguiente la gente estaba fría, no había gran comunicación entre el profesor y nosotros y creo que esto hizo que las horas pasaran lentas y aburridas, también puede ser que no supieras nada del tema, por lo que no puedes opinar.

Este día como ya he dicho no se pasó divertido, como otros talleres. Después

cuando salimos la gente comentaba lo mismo ya dicho.

Al taller siguiente tocaba el tema de Anticonceptivos. Este día creo que la gente estaba como más animada. Puede ser también a que los veteranos y veteranas e incluso gente de otra clase que ya hubiera tenido taller hubiera dicho cómo fue este taller y el tema de poner un preservativo, tocarlo y manejarlo como otra cosa pues podía que la gente tuviera más ansiedad por conocer y por estar atento en clase.

La verdad es que fue así. Todo el mundo estaba esperando a que repartieran los condones para ponerlos.

Después de explicar los otros métodos: píldoras, píldoras del día después (su peligro) D.I.U.S, etc., llegó la hora de poner los condones. Salió un voluntario el cual no sé cuántos condones usó y no llegó a ponerlo bien, después salió otra, y lo puso a la primera. Una vez expuesto cómo se ponía, llegó la hora de que todos lo hiciéramos. Todo el mundo alucinaba con los colores, sabores y por supuesto con la experiencia de poner el preservativo en los dedos del compañero o en la madera.

Esta clase creo que fue pero que muy buena pues nos aclaró muchas cosas, cosas que a lo mejor parecen muy sencillas. Todo el mundo cree que sabe poner un preservativo, pero todo tiene su cómo. Los comentarios de después fueron bastante buenos. Todo el mundo hablaba de lo pros y los contras de cada método.

Ejemplos:

¡Qué pringoso es el condón!

¡Pues sí que hay que dar pasos antes de ponerlo!

¡Pues yo creo que en esos momentos no se puede ir tan despacio!

Creo que todos salimos bastante contentos de ese taller pues surgieron bastantes

dudas con lo de la menstruación, cuándo se ovula, etc., y todas ellas se explicaron bastantes veces hasta que se entendieron.

Cuando llegué a casa dije que había puesto un condón. Mi madre se quedó con cara de sorprendida y me dijo: ¿Sí? y le dije: Sí.

Y me dijo: Y ¿qué? y yo contesté: -Pues nada, lo hemos puesto en los dedos de un compañero o compañera.

Ya le picaba la curiosidad y me seguía preguntando e insistiendo. Y al final le conté todos los métodos que había, y cuando le dije que también había preservativos femeninos se quedó asombrada, y por mucho que le explicaba con las manos no se lo imaginaba y tuve que coger un papel, dibujárselo y más o menos ya se pudo hacer una idea.

También yo me enteré de que mi tía tenía puesto un D.I.U. y que al segundo que se puso lo pasó bastante mal.

Cuando terminamos de hablar me dijo: Digo, la niña lo que está aprendiendo.

A los dos días aproximadamente hubo un debate en Canal Sur que trataba de la enseñanza a los adolescentes de la educación sexual. La verdad es que me hubiera gustado estar de público o haber llamado para dar mi opinión, pues de todos los temas que estaban tratando de todos sabía y tenía respuestas, e incluso discutí con mi madre, pues ella estaba en una postura y yo en otra en algunos aspectos. Creo que la gran parte de mis posturas de no haber dado el taller hubieran sido erróneas o no hubiera tenido argumento para estar en esas posturas.

Ya, por último, el taller de SIDA. La gente, con el juego del principio y las primeras preguntas estaba más animada y participaba más. La cosa empezó a decaer cuando el profesor pidió voluntarios para hacer las pequeñas historias. No salía ni una niña y tuvo que cogerla al azar, por la lista, y así

con las tres historias. La verdad que este taller fue divertido, salvo en ocasiones, que la gente no participaba.

Después repartieron los condones y todo el mundo estaba loco de contento con su preservativo y todos miraban la fecha en que caducaba, el color, el sabor, la marca, etc.

Cuando llegué a casa dije: -Mira lo que tengo, un preservativo. Y me dijeron: -¿De dónde has sacado eso? Y dije: -Pues del taller. Me lo han dado.

Y ya no me preguntaron nada más, ni dije nada. Conté cómo había ido el taller y ya está.

"Mi conclusión y mi opinión después de haber realizado todos los talleres"

Mi conclusión es que hay que preparar (no sé si la palabra es correcta, pero voy a intentar explicarme) a la gente, entusiasmarla para que no pase lo que ha pasado en mi

clase, de que la gente se quedara callada en algunos momentos. Creo que este tema es muy importante y tenemos mucha, pero mucha suerte, al tener estas clases para saber cosas que a lo mejor te crees que lo sabes solucionar y a lo mejor estás en lo erróneo. Creo que la gente no está concienciada, simplemente piensa en llevar un condón y, como ya he comentado, tiene un cómo y no simplemente esto, sino otros muchos temas, cómo se puede hacer, qué es lo que hay si no se puede hacer penetración, etc.

Otro tema que quiero comentar es que puedo hablar y comparar, pues ya es mi segundo año, es que me parece que había gente de mi clase actual que no estaba preparada para dar el taller, a mi parecer, aún son muy niños y sus pensamientos creo que no son o no están en la realidad.

El taller en general, y lo digo de verdad, cada año es mejor y no está mal dar varias veces el taller.

"GRACIAS"

*Consejería de Educación y Ciencia
Instituto Andaluz de la Mujer*

V. Bibliografía

Programa de
Educación
Afectivo-Sexual

Educación
Secundaria



JUNTA DE ANDALUCÍA

“Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria”

V. Bibliografía

Autor: Fernando Barragán Medero

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer

© El autor

© De esta edición: Consejería de Educación y Ciencia

Maquetación e Impresión: A. G. Novograf, S. A. (Sevilla)

Depósito Legal: SE-1588-99 (V)

Bibliografía

1. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BADINTER, E. (1993). *XV La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- BARRAGÁN, F. (1982). *Un análisis de la Educación Sexual en E.G.B.* Memoria de Licenciatura. Universidad de La Laguna.
- BARRAGÁN, F. y VELÁZQUEZ, M.A. (1986). *La educación sexual del niño y la niña deficientes*. I Jornadas de Integración Escolar en Canarias. CICEC Tamonante. Consejería de Educación, La Orotava
- BARRAGÁN, F. (1988). *Las teorías sexuales infantiles, la información sexual y las teorías implícitas de los adultos sobre sexualidad y educación sexual: Bases para el diseño curricular de la Educación Sexual en el Ciclo Medio de la E.G.B.* Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- BARRAGÁN, F. (1989). *El pensamiento infantil sobre la reproducción sexual: ¿Conocimiento biológico o pensamiento social?.* *Témpora*, 13-14, Enero-Diciembre. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- BARRAGÁN, F. (1997). Sexualidad y currículum: Una perspectiva interdisciplinar. En M. LAMEIRAS Y A. LÓPEZ, *Sexualidad y salud* (pp. 49-62). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- BARRAGÁN, F. ET AL. (1998). *Ampliar los horizontes masculinos y femeninos: Un estudio de las masculinidades en la adolescencia*. Proyecto Arianne. Unión Europea. Informe inédito.
- BARUFFALDI, M. y LEVI, J. (1991). *Les agressions sexuelles: Une approche anthropologique*. Edition du Méridien. Québec.
- BILLETTE, V. (1993). *Programme de Prévention de la violence dans les relations amoureuses des jeunes*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.
- BIMBELA, J. L. Y CRUZ, M^a. T. (1997). *Sida y jóvenes. La prevención por vía sexual*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

- BRESSE, R.W. (1978). *The Application of Piagetian Theory to Sexuality: A Preliminary Exploration*. *Adolescence*, 13, 50: 269-278. Summer.
- CASTILLA DEL PINO, C. (1984). *Estudios de Psico(pato)logía Sexual*. Madrid: Alianza.
- COMISIÓN PARA LOS ASUNTOS DE LA MUJER (1992). *Proyecto de equidad por género*. Puerto Rico: Fundación Comunitaria de Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico. Consejo General de Educación.
- CUELLO, J. y VIDAL, A. M. (1986). *Antología de Historia de la Biología. Vol. I. Desde la Antigüedad al siglo XVII*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- DELVAL, J. (1985). *El niño y el conocimiento*. Madrid: M. E. C.
- DRIVER, R.; GUESNE, E. y TIBERGHIE, A. (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: M.E.C.-Morata.
- EISNER, E. (1992). *Curriculum Ideologies*. In PH. JACKSON, *Handbook of Research on curriculum* (pp. 302-326). New York: MacMillan Publishing Company.
- FÖLSING, U. (1992). *Mujeres premio Nobel*. Madrid. Alianza.
- FREUD, S. (1905). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Madrid: Alianza.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, R. (1989). *La conducta sexual en niños y jóvenes*. En A. Rodríguez y F. Barragán (Coord), *Estudios de sexualidad y amor en Canarias*. (pp. 59-80). Universidad de La Laguna: Secretariado de Publicaciones.
- HAMMERSLEY, M. (1995). Evaluación de un estudio sobre desequilibrios por razón de género en la enseñanza primaria. En P. WOODS Y M. HAMMERSLEY (Comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 131-142). Barcelona: Paidós-MEC.
- HEMMINGS, R. (1972). *Cincuenta años de libertad. Las ideas de A.S. Neill y la escuela de Summerhill*. Madrid: Alianza.
- HURLOCK, E. (1982). *Desarrollo del niño*. Madrid: McGraw-Hill.
- KAMII, C. y DEVRIES, R. (1983). *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Madrid: Siglo XXI.
- KOHLBERG, L. (1972). *Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativas al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo*. En E. MACCOBY, *Desarrollo de las diferencias sexuales*. (pp. 61-147). Madrid: Marova.
- LONDOÑO, M.L. (1996). *Derechos sexuales y reproductivos. Los más humanos de todos los derechos*. Cali: ISEDER.
- LÓPEZ, F. (1985). *La formación de vínculos afectivos en el niño*. Madrid: M.E.C.
- MCCUNE, S.H. Y CARUTHERS, L. (1991). *Power-Teaching. Teaching Principles to Meet the Diverse Needs of Students*. McREL. Denver, Colorado. Documento inédito.
- MIEDZIAN, M. (1995). *Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: Horas y HORAS.
- MARCHESI, A. (1984). *El conocimiento social en los niños*. En J. PALACIOS, A. MARCHESI y M. CARRETERO. *Psicología Evolutiva* (2). Desarrollo cognitivo y social del niño. (pp. 323-350). Madrid: Alianza.
- MASON, S. (1985). *Historia de las Ciencias. Vol. 3. La ciencia del siglo XVIII*. Madrid: Alianza.

- MONEY, J. y EHRHARDT, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana*. Madrid: Morata.
- MORENO, M. y SASTRE, G. (1976). *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Barcelona: Gedisa.
- MORENO, M. y EQUIPO IMIPAE (1983). *La Pedagogía Operatoria*. Barcelona: Laia.
- NODDINGS, N. (1992). *Gender and the curriculum*. En PH. JACKSON (pp. 659-684), *Handbook of Research on Curriculum*. New York. McMillan Publishing Company.
- OSBORNE, R. (1991). *La discriminación social de la mujer en razón del sexo*. En J. V. MARQUÉS Y R. OSBORNE, *Sexualidad y sexismo* (pp. 131-295). Madrid: Fundación Empresa Universidad.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). *Modelos contemporáneos de evaluación*. En J. GIMENO y A. PÉREZ. La enseñanza: su teoría y su práctica. (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- PIAGET, J. (1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- RACHEWILTZ, B. (1963). *Eros negro. Costumbres sexuales en África. Desde la prehistoria hasta nuestros días*. Barcelona: Sagitario.
- RODRÍGUEZ, A. y BARRAGÁN, F. (Coord.) (1989). *Estudios de Sexualidad y Amor en Canarias*. Universidad de La Laguna: Secretariado de Publicaciones.
- THUREN, B.M. (1993). *El poder generizado: El desarrollo de la antropología feminista*. Madrid: Instituto de investigaciones feministas. Universidad Complutense de Madrid. Dirección General de la Mujer. Comunidad de Madrid.
- TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

2. BIBLIOGRAFÍA COMENTADA POR TEMAS

La siguiente relación de bibliografía ha sido agrupada en torno a los bloques temáticos de esta propuesta. Se recogen títulos para el profesorado y aquellos que pueden ser utilizados por los alumnos y alumnas como material de consulta, así como algunos libros que podrían servir para recomendar a las madres y padres (detrás de algunos títulos aparece la clave: ALM: alumnos y alumnas; MPS: madres y padres). Evidentemente algunos de los títulos pueden ser de interés para varios apartados, la búsqueda y consulta del profesorado le otorgará esta información adicional. Dentro de cada apartado aparecen clasificados por orden alfabético para facilitar su consulta.

Algunos de los títulos, –que no son de publicación muy reciente–, han sido incluidos porque constituyen manuales clásicos de obligada consulta o porque la perspectiva que presentan sigue siendo vigente a pesar de haber pasado algunos años.

2.1. Historia de la sexualidad

BARRAGÁN MEDERO, F. (1989). *La Educación Sexual*. En A. RODRÍGUEZ PÉREZ y F. BARRAGÁN MEDERO (Coord.), *Estudios de sexualidad y amor en Canarias*. (pp. 15-37). Universidad de La Laguna: Secretariado de Publicaciones.

Revisión histórica de los modelos de educación sexual en la cultura occidental y alternativa basada en la incorporación de las teorías autónoma sobre sexualidad construidas por parte de los chicos y chicas.

DUBY, G. y PERROT, M. (Dir.) (1992). **Historia de las mujeres. 4 Vols.** Madrid: Taurus.

Una obra de consulta permanente e imprescindible para completar la visión histórica del papel de las mujeres en la cultura occidental. Su lectura es muy amena y es una obra original y sólidamente documentada. Útil para extraer textos para trabajar con el alumnado o madres y padres.

FOUCAULT, N. (1977). **Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber.** Madrid: Siglo XXI.

Análisis desde la perspectiva filosófica de la historia de la sexualidad y la educación sexual desde los clásicos griegos hasta la actualidad. Aunque no resulta una obra de fácil lectura, es muy interesante por su enfoque y la información amplia que recoge.

FOUCAULT, M. (1987). **Historia de la sexualidad. Vol. 2. El uso de los placeres.** Madrid: Siglo XXI.

Como continuación de la anterior pero centrada en las relaciones entre sexualidad y placer a través de la historia de la civilización occidental.

MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.B. y KOLODNY, R.C. (1987). **La sexualidad humana. Vol. 1. La dimensión biológica.** Barcelona: Grijalbo.

Visión general de la historia de la sexualidad desde la antigüedad hasta el siglo XX. Recoge asimismo, una panorámica de la investigación sexual: técnicas de muestreo, dificultades y métodos de investigación.

2.2. Sexualidad y cultura

Este constituye uno de los apartados más amplios en la presente relación de títulos. Se trata de presentar una perspectiva multidisciplinar de la sexualidad humana. Por ello se han incluido títulos que la explican desde la Filosofía, Antropología, Etnología, Etología,

Sociología, Lingüística, Historia, Medicina, Psicología, Psiquiatría y Pedagogía.

El orden intenta graduar las lecturas según el grado de dificultad que puede ofrecer y el orden en el que para nosotros ha ido surgiendo en la práctica cada uno de los aspectos.

BARROSO RIBAL, J. y ARÉVALO GARCÍA, R. (1989). **Sexualidad y Cultura.** En A. RODRÍGUEZ PÉREZ Y F. BARRAGÁN MEDERO (Coord.), **Estudios de sexualidad y amor en Canarias.** (pp. 149-155). Universidad de La Laguna: Secretariado de Publicaciones.

De forma rigurosa y concisa se revisa un problema clásico en Sexología, la relación entre la herencia y el medio ambiente o la cultura. Con importantes consecuencias para la educación sexual.

BRACH, F.A. y FORD, C.S. (1986). **Conducta Sexual.** Barcelona: Fontanella.

El estudio de la sexualidad humana desde la perspectiva antropológica y etológica con mayor repercusión mundial. Datos muy interesantes sobre comportamiento en diferentes culturas actuales, ritos de iniciación en la pubertad y conductas heredadas filogenéticamente.

BETHENCOURT, J. (1985). **Costumbres populares Canarias de nacimiento, muerte y matrimonio.** Santa Cruz de Tenerife: Aula de Cultura de Tenerife-Museo Etnográfico.

Revisión histórica de las costumbres populares en Canarias recogidas a partir de un trabajo de campo riguroso.

BURGUIERE, A.; KLAPISCH-ZUBER, C.; SEGALLEN, M. y ZONABEND, F. (1988). **Historia de la familia.** Madrid: Alianza.

Riguroso y extenso estudio de la familia en diferentes culturas. Se dedica especial atención a la familia occidental en diferen-

tes épocas históricas, pero se recogen datos de culturas como la india, los países árabes, así como el futuro de la institución.

CASTILLA DEL PINO, C. (1984). *Estudios de Psico(pato)logía Sexual*. Madrid: Alianza.

Conjunto de ensayos sobre la sexualidad como sistema de control social, así como sugerente análisis de las funciones del lenguaje.

COMFORT, A. (1993). *El placer de amar*. Barcelona: Blume.

Frente a un modelo de sexualidad centrado en la reproducción, la presente obra proporciona un enfoque global para entender la sexualidad de forma abierta y centrada en la comunicación y el placer. Todas las profesoras y profesores deberían leerlo.

COMFORT, A. y COMFORT, J. (1980). *El adolescente, sexualidad, vida y crecimiento*. Barcelona: Blume.

Sin duda, el mejor libro de información para adolescentes que conocemos. Ofrece respuestas claras a los grandes problemas que se plantean en este periodo evolutivo. Adecuado para la Educación Secundaria.

DEL VALLE, T. y SANZ, C. (1991). *Género y sexualidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fundación Universidad Empresa.

Se analiza la sexualidad femenina desde la perspectiva feminista a través de conceptos como poder y el sistema sexo género. Información exhaustiva sobre las diferentes posiciones feministas ante el concepto de género. Lectura imprescindible como profundización.

GARCIA MERSEGUER, A. (1984). *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesinos.

Se analizan las relaciones entre lenguaje y sociedades con mayor o menor grado de

discriminación hacia la mujer. Pautas importantes para intentar modificar la función sexista del lenguaje entendiendo su origen.

GOLDSTEIN, M. y McBRIDE, W. (1981). *Léxico de la sexualidad*. Salamanca: Lóguez.

Al principio nos asaltan muchas dudas cuando abordamos la educación sexual en el aula. Este libro nos sacará de muchos apuros, que después completaremos con otras lecturas.

HARRIS, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

Su lectura resulta apasionante como forma de aproximación global a los aspectos estudiados por la Antropología. Son especialmente interesantes los capítulos sobre reproducción y personalidad y sexo.

INSTITUTO DE LA MUJER (1988). *Los hombres españoles*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Desde la perspectiva masculina se abordan temas como las labores domésticas, cuidado de los hijos, trabajo asalariado de la mujer, vida sexual y afectiva, aborto y malos tratos.

IZQUIERDO, M^a J. (1983). *Las, les, los (lis, lus). El sistema sexo género y la mujer como sujeto de transformación social*. Barcelona: Lasal. Ediciones de les dones.

Se abordan con gran claridad los conceptos de sexo y género y el papel de la mujer en la construcción sexual. Interesantes aportaciones sobre lenguaje.

LISCANO, J. (1988). *Los mitos de la sexualidad en Oriente y Occidente*. Barcelona: Laia.

Una revisión exhaustiva en torno a los conceptos de erotismo, feminidad y mitos desde la perspectiva de la Etnología y la Antropología.

LÓPEZ-BARALT, L. (1992). *Un Kama Sutra español*. Madrid: Siruela.

Documentos recientemente descubiertos escritos por un anónimo morisco expulsado a Túnez en 1609 han obligado a replantear la literatura erótica española. Contiene conceptos revolucionarios como la necesidad de contemplar el placer en la relación sexual o la satisfacción sexual de las mujeres. Podemos usar algunos fragmentos para la discusión en clase.

LÓPEZ SÁNCHEZ, F. y FUERTES, A. (1989). *Para comprender la sexualidad*. Estella: Verbo Divino.

Interesante, especialmente, para estudiar las actitudes ante la sexualidad así como el concepto de sexualidad. Recoge la evolución histórica de las actitudes.

MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. y KOLODNY, R.C. (1987). *La sexualidad humana. Vol. 3. Perspectivas clínicas y sociales*. Barcelona: Grijalbo.

En el capítulo dedicado a la sexualidad desde una óptica transcultural se abordan la heterosexualidad prematrimonial, el matrimonio, la homosexualidad, la ritualización sexual, la atracción sexual así como la actividad sexual incipiente (niñez y pubertad) y la actividad sexual solitaria.

MALINOWSKI, B. (1982). *Estudios de Psicología Primitiva*. Barcelona: Paidós.

Estudio pormenorizado de los Trobriandeses, en Papua Nueva Guinea. Además de otros temas de la vida social, se abordan los aspectos más directamente relacionados con la sexualidad, así como las interesantes concepciones que sobre estos temas sostienen.

MEAD, M. (1978). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Laia.

Análisis comparativo de tres sociedades: Los arapesh, los Mundugumor y los

Tchambuli. Los resultados desmitifican el concepto de herencia y cultura en el comportamiento sexual humano.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1988). *Recomendaciones para el uso no sexista de la Lengua*. Madrid: M.E.C.

Propuestas prácticas sencillas para modificar el uso sexista del lenguaje así como la presentación de imágenes sobre la mujer y sus funciones sociales.

MONEY, J. y EHRHARDT, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana (Diferenciación y dimorfismo de género)*. Madrid: Morata.

Proceso de diferenciación psicosexual, desde la fecundación al nacimiento y la influencia de las variables culturales y educativas. Permite profundizar en el concepto de identidad y papel de género.

NIETO, J.A. (1989). *Cultura y sociedad en las prácticas sexuales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fundación Universidad Empresa.

Es muy interesante como introducción a la antropología sexual. Incluye interesantes aportaciones sobre la prostitución, el aborto o los rituales femeninos de inversión sexual así como sobre homosexualidad femenina y masculina, variantes sexuales y parafilias.

RACHEWILTZ, B. DE (1967). *Eros Negro. Costumbres sexuales en África. Desde la prehistoria hasta nuestros días*. Barcelona: Sagitario.

Descripción amplia y amena de las costumbres sexuales africanas. Diferentes formas de matrimonio, ritos de iniciación en la pubertad, valores adjudicados a la fimosis, y a la estirpación del clítoris. Lectura apasionante.

SERRANO VICENS, V. (1971). *La sexualidad femenina*. Valencia: Júcar.

Sin duda la investigación sexual pionera y más importante desarrollada en nuestro país sobre el comportamiento sexual femenino. Relaciones prematrimoniales, extramatrimoniales, autoestimulación y homosexualidad.

SCHOFIELD, M. (1972). *El comportamiento sexual de los jóvenes*. Barcelona: Fontanella.

Información, actitudes y comportamiento sexual de la juventud inglesa. Uno de los estudios más influyentes en investigaciones posteriores.

SULLEROT, E. (1979). *El hecho femenino. ¿Qué es ser mujer?*. Barcelona: Argos Vergara.

Desde una perspectiva global se analizan los aspectos biológicos, psicológicos y sociales sobre la sexualidad femenina. Posibilidades para modificar el hecho cultural de ser mujer. Imprescindible.

VICENT MARQUÉS, J. y OSBORNE, R. (1991). *Sexualidad y sexismo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fundación Universidad Empresa.

Interesante análisis sobre el patriarcado y la construcción social del concepto de varón. La sexualidad masculina y la visión masculina de las mujeres. La segunda parte aporta un análisis crítico de lo que supone la discriminación sexual de las mujeres. Incluye aspectos como reproducción, violencia o comercio.

2.3. Anatomía y ciclo menstrual

BIRKE, L. y GARDNER, K. (1983). *¿Por qué sufrir?. La regla y sus problemas*. Barcelona: Lasal, Ediciones de les dones.

Análisis exhaustivo de la menstruación femenina. Ofrece alternativas para combatir las molestias inherentes a la misma: gimnasia especial entre otras.

COMFORT, A. Y COMFORT, J. (1980). *El adolescente, sexualidad, vida y crecimiento*. Barcelona: Blume.

Sin duda, el mejor libro de información para adolescentes que conocemos. Desmitifica todos los tópicos más frecuentes en este período evolutivo. Buenos dibujos explicativos. Lectura adecuada a partir de los 12 años.

DE MIGUEL, J. (1979). *El mito de la inculcada concepción*. Barcelona: Anagrama.

Análisis crítico de los intentos de la Ginecología por justificar la supuesta inferioridad femenina desde la perspectiva médica.

EHRENREICH, B. y ENGLISH, D. (1983). *Brujas, comadronas y enfermeras. Dolencias y trastornos*. Barcelona: Lasal, Ediciones de los dones.

Historia del tratamiento de trastornos asociados a la fisiología femenina, parto y el papel de las mujeres como agentes de salud antes de que fuese asumido por los hombres.

EL MASRY, Y. (1963). *El drama sexual de la mujer árabe*. Barcelona: Fontanella.

Estudio revelador del maltrato sexual de la mujer árabe. La primera vez que un autor describe y denuncia las prácticas de extirpación del clítoris.

KAHLE, W.; LEONHARDT, H. y PLATZER, W. (1977). *Atlas de Anatomía. Tomo II: Organos internos*. Barcelona: Omega.

Para consultas sobre anatomía sexual interna. Información exhaustiva y completa desde la perspectiva médica.

MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. y KOLODNY, R.C. (1987). *La sexualidad humana. Vol. 1: La dimensión biológica*. Barcelona: Grijalbo.

Contiene un capítulo completo dedicado a anatomía sexual femenina y masculina, así como otro dedicado a fisiología sexual. Incluye otras zonas erógenas sin ser las genitales y los tópicos más frecuentes sobre el ciclo de respuesta sexual.

McKEITH, N. (1983). *Manual de salud de la mujer. Introducción al self-help*. Barcelona: Lasal, Ediciones de los dones.

Manual explicativo de autoexploración femenina para prevenir posibles problemas y favorecer la salud de la mujer.

NISSIM, R. (1985). *Manual de ginecología natural para mujeres*. Barcelona: Icaria.

Yerbas medicinales, términos ginecológicos referidos a anatomía y fisiología de forma práctica y sencilla. Mitos.

SAU, V. (1981). *La menstruación. Poder y Libertad*. Revista del Partido Feminista de España, 2: 186-193.

Análisis crítico de la menstruación y su función social en diferentes culturas humanas.

SAU, V. (1986). *Perspectiva psicológica de los paradigmas científicos del ciclo menstrual de la mujer*. En *Mujer y salud mental*. Serie Documentos. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.

Historia y análisis ideológico muy sugerente de la manipulación de la mujer a través de los mitos relacionados con la anatomía y el ciclo menstrual.

2.4. Ciclo de respuesta sexual y alteraciones

CARROBLES, J.A. (1990). *Biología y psicofisiología de la conducta sexual*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fundación Universidad Expresa.

El libro recoge las bases genéticas, endocrinas y neuronales del comportamiento

sexual, dimorfismo y componentes de la respuesta sexual humana.

CARROBLES, J.A. y SANZ YAGÜE, A. (1991). *Terapia sexual*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fundación Universidad Empresa.

Incluye la clasificación de los problemas sexuales, análisis y evaluación así como la práctica de la terapia sexual, un tema apasionante. De especial interés los problemas de deseo, excitación y orgasmo.

KAPLAN, H.S. (1978). *Manual ilustrado de terapia sexual (12ª Edición)*. Barcelona: Grijalbo.

Completo manual sobre una de las líneas de terapia sexual más importantes en el presente siglo.

KOLODNY, R.; MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. y BIGGS, M.A. (1982). *Manual de sexualidad humana*. Madrid: Pirámide.

Especialmente los apartados dedicados al ciclo de respuesta sexual y las alteraciones más frecuentes: anorgasmia, eyaculación precoz y otras.

MASTERS, W.H. y JOHNSON, V.E. (1978). *Respuesta sexual humana*. Intermédica, Buenos Aires.

Se recogen las investigaciones y aportaciones teóricas de los autores sobre el ciclo de respuesta sexual en segmentos amplios de la población, el embarazo, la madurez así como en las relaciones heterosexuales, homosexuales y en la autoestimulación.

MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. y KOLODNY, R.C. (1987). *La sexualidad humana. Vol. 2: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Grijalbo.

Las fantasías sexuales, tema casi nunca abordado, están recogidas aquí. El contexto de las fantasías, funciones y contenido de las mismas. Incluye la conquista, el cambio de

pareja y la sexualidad en grupo, violación y sadomasoquismo.

MASTERS, W.H; JOHNSON, V.E. Y KOLODNY, R.C. (1987). *La sexualidad humana, Vol. 3: Perspectivas clínicas y sociales*. Barcelona: Grijalbo.

Recoge los trastornos sexuales masculinos y femeninos. Trastornos del deseo sexual y terapia sexual. Asimismo, la prevención de estos trastornos. El capítulo 20 recoge los trastornos sexuales y la salud: sexualidad en minusválidas, enfermedades orgánicas y drogas.

2.5. Orientaciones a la respuesta sexual

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ-BARBUDO, M. y BRDY DOMÍNGUEZ, C. (1989). *La homo - sexualidad*. En A. RODRÍGUEZ PÉREZ Y F. BARRAGÁN MEDERO (Coord.). *Estudios de sexualidad y amor en Canarias*. (pp. 233-252). Universidad de La Laguna: Secretariado de Publicaciones.

Revisión teórica de los diferentes enfoques utilizados para explicar la homosexualidad. Contiene relatos muy interesantes de mujeres.

LeVAY, S. (1995). *El cerebro sexual*. Madrid: Alianza.

Se realiza un análisis de los más completos que conocemos sobre la preferencia sexual y sus intentos de ser explicados por las diferentes ciencias sexológicas.

MASTERS, W.H. y JOHNSON, V.E. (1979). *Homosexualidad en perspectiva*. Buenos Aires: Intermédica.

Uno de los trabajos clásicos de los autores americanos desde la perspectiva conductista. Recoge información muy amplia en población de los Estados Unidos.

MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. y KOLODNY, R.C. (1987). *La sexualidad humana. Vol. 2: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Grijalbo.

La tercera parte de este volumen dedica un espacio importante a la autoestimulación y otras modalidades de sexualidad en solitario (recoge el orgasmo femenino durante el sueño). Heterosexualidad y relaciones coitales y no coitales, así como matrimonio y heterosexualidad. Homosexualidad y bisexualidad. Por último, aporta información sobre lo que denomina "variaciones en la conducta sexual": fetichismo, sadismo, llamadas telefónicas obscenas, el celibato...

MIRABET I MULLOL, A. (1985). *Homo - sexualidad hoy*. Barcelona: Herder.

Se aborda el tema desde la óptica histórica, sociológica, médica, psicológica y legal. Uno de los títulos más exhaustivos y críticos escritos en nuestro país. Imprescindible.

SAU, V. (1979). *Mujeres lesbianas*. Bilbao: Zero.

Obra de imprescindible consulta para conocer la historia y génesis de la homosexualidad en mujeres. Lectura fácil y amena.

2.6. Sexualidad y reproducción

A.A.V.V. (1978). *Amor y vida. Todos los métodos naturales del control de la concepción*. Integral.

Contiene un cuaderno de autoexploración. Amplia información sobre métodos, anticonceptivos como el de la temperatura basal, moco cervical, del ritmo, y los métodos de barrera.

A.A.V.V. (1982). *Embarazo y nacimiento gozosos*. Integral.

Alternativas desde la Medicina Natural para el embarazo y el parto. Centrado en la desmedicalización y el autocontrol por parte de la mujer.

COLECTIVO DEL LIBRO DE SALUD DE LAS MUJERES DE BOSTON (1982). *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*. Barcelona: Icaria.

Recoge la lucha del citado colectivo por la difusión y entrenamiento femenino sobre el diafragma.

DEMAREST, R.J. Y SCIARRA, J. (1980). **Concepción, nacimiento y anticoncepción**. Barcelona: Paidós.

Presentación visual con láminas a tamaño natural del proceso de fecundación, desarrollo y nacimiento. Completa descripción de métodos anticonceptivos.

DEXEUS, S.; FORROL, E.; TUR, R. y BUXADERAS, CH. (1986). **La contracepción, Hoy**. Barcelona: Salvat.

Uno de los manuales más completos, rigurosos y actualizados sobre los métodos anticonceptivos actuales. De consulta imprescindible.

EISENBERG, A.; EISENBERG MURKOFF, H. y EISENBERG HARTHAWAY, H. (1989). **Qué se puede esperar cuando se está esperando**. Barcelona: Medici.

Preguntas y respuestas más frecuentes alrededor del embarazo y el parto. Sexo y embarazo. Seguimiento exhaustivo y práctico mes a mes del embarazo. Recoge, asimismo, la planificación del embarazo y las obligaciones tanto de la madre como del padre en todo el proceso.

GONZÁLEZ DE CHÁVEZ, M.A. (Comp.) (1993). **Cuerpo y subjetividad femenina. Salud y género**. Madrid: Siglo XXI.

Recoge un conjunto de capítulos muy interesantes en los que se analiza la salud de la mujer abordando especialmente los aspectos reproductivos desde la perspectiva de género.

GUERRA, J. (1985). **La sexualidad. Sexo, embarazo y contracepción en la adolescencia**. Barcelona: Montesinos.

La situación real de los embarazos en la adolescencia y la problemática de los niños

y niñas no reconocidos. Recomendaciones sobre los métodos anticonceptivos más idóneos en la adolescencia. Recoge asimismo información sobre el aborto en España.

IGLESIAS DE USSEL, J. (1979). **El aborto: un estudio sociológico sobre el caso español**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Recoge la investigación e historia sobre el aborto en la legislación en Europa (incluye la URSS) y en España durante la II República y la transición democrática.

KOLODNY, R.C.; MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. y BIGGS, M.A. (1982). **Manual de sexualidad humana**. Madrid: Pirámide.

Especialmente los capítulos dedicados a desórdenes endocrinos, enfermedades cardiovasculares, ginecológicas y crónicas, así como sexo y productos químicos y sexo y procesos urológicos.

KITZINGER, S. (1988). **Embarazo y nacimiento**. Buenos Aires: Interamericana.

Estudio del embarazo desde la perspectiva de las vivencias de las propias mujeres. Recoge consejos sobre la observación de sí misma.

KUNSTMANN, A. (1980). **Chicas, información sexual emancipadora**. Salamanca: Lóquez.

Interesante como libro de consulta para adolescentes de ambos sexos. Información clara y precisa sobre los principales temas de su interés.

LIEBERMAN, E.J. y DECK, E. (1974). **Guía sexual para jóvenes y del control de natalidad**. Barcelona: Martínez Roca.

Información detallada sobre métodos anticonceptivos para adolescentes. Su lectura es adecuada para alumnos y alumnas de Enseñanza Secundaria.

MASTERS, W.H; JOHNSON, V.E. Y KOLODNY, R.C. (1987). *La sexualidad humana. Vol. 1: La dimensión biológica*. Barcelona: Grijalbo.

Sobre la reproducción humana recoge la dinámica de la concepción, el embarazo de forma detallada, el parto y sus complicaciones (malformaciones, embarazo ectópico) y la esterilidad. Contiene, en este último apartado, información sobre la inseminación artificial y la adopción.

El capítulo 6, referido al control de natalidad, recoge diferentes aspectos relacionados con los métodos anticonceptivos incluida la "extracción menstrual" y el aborto. Asimismo, aborda el futuro de los métodos masculinos y femeninas.

MAYLE, P. y ROBINS, A. (1985). *Aún no que - remos ser padres. Guía ilustrada para el control de la natalidad*. Barcelona: Grijalbo.

Explicación muy sencilla y amena sobre métodos anticonceptivos. Especialmente indicado para Educación Primaria.

SÁNCHEZ, L. et al. (1982). *El aborto un tema para debate*. Madrid: Ayuso-Fundación de Investigaciones Marxistas.

Análisis completo sobre el aborto desde la óptica sociológica, política, religiosa, abdicada y legal. Anterior a la Ley del Aborto en España pero con gran vigencia.

TABOADA, L. (1984). *Estudio sobre diafragma*. Palma de Mallorca: Centro Municipal de Planificación Familiar.

Uno de los métodos anticonceptivos menos perjudiciales para la mujer y cuya conocimiento ayudará a las mujeres a vivir una sexualidad plena.

USANDIZAGA, J.A. (1990). *Bases anatómicas y fisiológicas de la sexualidad y de la reproducción humana*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a

Distancia. Fundación Universidad Expresa.

Especialmente interesante la segunda parte de la obra en la que se recoge una exhaustiva información sobre la fecundación, el embarazo, el parto y el puerperio. Así mismo es imprescindible el apartado dedicado a la fecundación asistida.

VARELA OGANDO, N. (1982). *Psicología de la mujer embarazada*. Madrid: Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural. Ministerio de Cultura.

Revisión bibliográfica sobre los mitos y la psicología diferencial aplicada al embarazo.

WESTLEY, A. (1980). *Cómo se hacen los niños*. Barcelona: Grijalbo.

Explica claramente la reproducción aunque su defecto es que lo hace al margen de las condiciones sociales y culturales y sobre todo, sin mencionar las funciones no reproductivas de la sexualidad humana. Adecuado para Educación Primaria.

2.7. Aspectos sociales y jurídicos de la sexualidad

FERRATER, J. y COHN, P. (1988). *Ética aplicada. Del aborto a la violencia*. Madrid: Alianza Universidad.

El aborto, la igualdad sexual, la pornografía y la violencia, son algunos de los temas, más directamente centrados en sexualidad que aportan este libro. Imprescindible.

MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. Y KOLODNY, R.C. (1987). *La sexualidad humana. Vol. 2: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Grijalbo.

Contiene un amplio capítulo dedicado a la violación, el incesto, el hostigamiento sexual en el centro de trabajo, el acoso sexual en la universidad y la manera de hacer frente al acoso sexual.

El capítulo 17 dedica un pequeño apartado a los aspectos legales de la conducta sexual y a la prostitución

MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. y KOLODNY, R.C. (1987). *La sexualidad humana. Vol. 3: Perspectivas clínicas y sociales.*

La quinta parte de este volumen recoge los temas sexuales en la cultura popular (literatura, medios de comunicación, publicidad, arte, música pop y pornografía). Incluye la perspectiva de las diferentes religiones sobre la sexualidad (judaísmo, cristianismo, protestantismo y la ética aplicada al aborto, la homosexualidad y la anticoncepción.

MAYLE, P. (1981). *El divorcio. Cómo explicárselo a los niños.* Barcelona: Grijalbo.

Explicación sencilla de las principales causas que provocan el divorcio. Desdramatiza bastante el tema, presentándolo como algo cotidiano.

2.8. Higiene sexual enfermedades de transmisión sexual y sida

CARDIN, A. y FLUVIA, A. (1985). *SIDA ¿Maldición bíblica o enfermedad letal?*. Barcelona: Laertes.

Análisis sociológico e ideológico de esta nueva enfermedad transmisible sexualmente.

KUNSTMANN, A. (1980). *Chicas, información sexual emancipadora.* Salamanca: Lóguez.

Interesante como libro de consulta para adolescentes de ambos sexos. Información clara y precisa sobre los principales temas de su interés.

MASTERS, W.H; JOHNSON, V.E. y KOLODNY, R.C. (1987). *La sexualidad humana. Vol. 3: Perspectivas clínicas y sociales.* Barcelona: Grijalbo.

Recopilación de las principales enfermedades de transmisión sexual. Incluye la

hepatitis vírica y el SIDA. Analiza la vertiente psicosocial de estas enfermedades. Asimismo, incluye algunas infecciones como vaginitis, cistitis, síndrome de shock tóxico y prostatitis.

RODRÍGUEZ E.; VILLEGAS, P.; NIETO, I. (1994). *ETS: enfermedades de transmisión sexual y sida.* Instituto Andaluz de la Mujer.

Se describen los signos y síntomas de enfermedades de transmisión sexual más frecuentes, así como los tratamientos que pueden evitar posibles complicaciones y la forma de prevenirlas. Incluye un capítulo amplio sobre el sida.

SEGURA, A.; HERNÁNDEZ, I. y ÁLVAREZ-DARDET, C. (1991). *Epidemiología y prevención de las enfermedades de transmisión sexual.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Fundación Universidad Expresa.

Recoge conceptos interesantes sobre epidemiología prevención de las enfermedades. Enfermedades relevantes y SIDA. Control comunitario y prevención primaria personal.

2.9. Atracción, amor y sexualidad

A.A.V.V. (1982) *El amor.* Revista de Occidente. Nº 15-16.

Desde diversas perspectivas se recogen las aportaciones de varios autores sobre el tema del amor.

BURGUIERE, A.; KLAPISCH-ZUBER, C.; SEGALLEN, M. y ZONABEND, F. (1988). *Historia de la familia.* 2 Vols. Madrid: Alianza.

La familia ha sido el lugar "preferente" para el desarrollo del amor matrimonial en la cultura occidental. Esta obra, además de contener la historia de la institución en nuestra cultura, recoge aspectos de otras como la India o los países árabes.

DEL CAMPO, S. y NAVARRO, N. (1985). *Análisis sociológico de la familia española*. Barcelona. Ariel.

Aborda, entre otros temas, la estructura y funcionamiento de la familia española, noviazgo y matrimonio, conflictos y divorcio, infancia y familia y la educación y socialización en el seno de la misma.

MARTÍN RODRÍGUEZ, A.; LORENZO LEAL, J. y RODRÍGUEZ PÉREZ, A. (1989). *La relación amorosa*. En A. RODRÍGUEZ PÉREZ Y F. BARRAGÁN MEDERO (Coord), *Estudios de sexualidad y amor en Canarias*. (pp. 197-227). Universidad de La Laguna: Secretariado de Publicaciones.

Recoge el cortejo, los factores que intervienen en la relación amorosa, experiencias de noviazgo y duración, papel del sexo en el amor, relaciones de poder y toma de decisiones en la pareja y actitudes hacia el matrimonio y los hijos.

MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. y KOLODNY, R.C. (1987). *La sexualidad humana. Vol. 2: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Grijalbo.

El amor romántico, la vertiente biológica del amor y las relaciones entre amor y sexualidad están recogidas en este libro. Importante es la inclusión de la intimidad y la comunicación en las relaciones íntimas. Recoge también el amor y matrimonio, y la elección de pareja.

QUILES DEL CASTILLO, M.N. Y DÍAZ CABRERA, D. (1989). *La atracción interpersonal*. En A. RODRÍGUEZ PÉREZ Y F. BARRAGÁN MEDERO (Coord.), *Estudios de sexualidad y amor en Canarias*. (pp. 157-177). Universidad de La Laguna: Secretariado de Publicaciones.

Incluye el tiempo que ocupan las relaciones de pareja en la vida de las personas jóvenes, tiempo libre y relaciones sociales y las fases en la atracción interpersonal.

RODRÍGUEZ PÉREZ, A. y TIZÓN RUÍZ, J.L. (1989). *La concepción del amor*. En A. RODRÍGUEZ PÉREZ y F. BARRAGÁN MEDERO, (Coord.) *Estudios de sexualidad y amor en Canarias*. (pp. 179-193). Universidad de La Laguna: Secretariado de Publicaciones.

Las teorías sobre el amor de varios autores, origen moderno del concepto de amor, diferencia entre amor, atracción y amistad, los celos y los componentes de la relación amorosa.

STANWAY, A. (1993). *Las relaciones amorosas. Guía para ser el mejor amante*. Barcelona: Folio.

Libro útil como fuente de recursos para actividades sobre el lenguaje del cuerpo, la seducción, los afrodisiacos, formas de prolongar el placer o técnicas para llegar a ser un experto o experta sexual.

VILLEGAS, P.; RODRÍGUEZ, E.; OCHOA, A.; NIETO, I. (1993). *Sexualidad*. Instituto Andaluz de la Mujer.

Folleto de carácter divulgativo dirigido principalmente a mujeres, que aborda diversos aspectos de la sexualidad, partiendo del criterio de la importancia de conocer nuestro cuerpo para el desarrollo de una sexualidad gratificante, se abordan cuestiones tales como la respuesta sexual, las conductas sexuales y los problemas sexuales más frecuentes, se pone también de manifiesto la influencia de la educación no igualitaria en la forma con que hombres y mujeres entienden la sexualidad.

WELTER, G. (1963). *El amor entre los primitivos*. Barcelona: Biblioteca Universal Caralt.

Interesante estudio sobre las costumbres y el amor entre los pueblos primitivos. De fácil lectura.

2.10. Planificación familiar

KOLODNY, R.C.; MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. y BIGGS, M.A. (1982). *Manual de sexualidad humana*. Madrid: Pirámide.

El capítulo 12 recoge los aspectos relacionados con sexo y planificación familiar: anticoncepción, esterilidad y embarazo.

GÓMEZ ZAPIAIN, J. (1993). *Riesgo de embarazo no deseado en la adolescencia y juventud*. Instituto Vasco de la Mujer.

En la primera parte del libro se hace una revisión de las principales aportaciones a este marco desde diferentes marcos teóricos. En la segunda se aporta un estudio empírico sobre determinadas variables consideradas como educables. En la tercera se aporta una serie de unidades didácticas, resultado de la investigación, que pueden ser integradas en programas de Educación Sexual.

RODRÍGUEZ ARMARIO, E. (1995). *Interrupción voluntaria del embarazo*. Instituto Andaluz de la Mujer.

Recoge información sobre en que consiste el aborto, legislación al respecto, donde y cuando se debe acudir, distintos métodos, recomendaciones para después del aborto, y métodos anticonceptivos y prevención de embarazos no deseados.

VILLEGAS, P.; RODRÍGUEZ, E.; OCHOA, A.; NIETO, I. (1993). *Anticoncepción*. Instituto Andaluz de la Mujer.

Folleto que informa sobre la anticoncepción y la forma de plantearse la elección de algún método a lo largo de la vida reproductiva.

2.11. Evolución de la sexualidad humana

BADINTER, E. (1993). *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza.

Desde la perspectiva de las crisis en el concepto de masculinidad se revisa, de forma amena e interesante, la construcción y evolución del concepto de hombre.

BROWN, P. Y LASKIN, D. (1993). *Envejecer juntas*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Obra desmitificadora sobre el envejecimiento en las mujeres con alternativas experimentadas en programa para afrontar con optimismo, conocimiento de causa y decisión esta etapa de nuestras vidas.

COMFORT, A. y COMFORT, J. (1980). *El adolescente, sexualidad, vida y crecimiento*. Barcelona: Blume.

Sin duda, el mejor libro de información para adolescentes que conocemos. Desmitifica todos los tópicos más frecuentes en este período evolutivo. Buenos dibujos explicativos. Lectura adecuada a partir de los 12 años.

DEXEUS, S. y PAMIES, T. (1979). *La mujer a partir de los cuarenta años, Estudio del climaterio y la menopausia y, sus consecuencias físicas, psíquicas, sociales y sexuales*. Barcelona: Instituto Dexeus.

Un libro claro sobre las características de la sexualidad en la edad adulta.

KOLODNY, R.; MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. y BIGGS, M.A. (1982). *Manual de sexualidad humana*. Madrid: Pirámide.

Recoge los aspectos biológicos del envejecimiento relativos a la sexualidad, así como el comportamiento sexual y algunas consideraciones clínicas.

LÓPEZ, F. y FUERTES, A. (1989). *Para comprender la sexualidad*. Estella: Verbo Divino.

Completa revisión de los principales estadios evolutivos en sexualidad: prenatal, prepuberal, adolescencia y la sexualidad en la vida adulta.

MACCOBY, E. (1972). *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova.

Contiene artículos explicativos del desarrollo sexual desde diversas perspectivas

teóricas. Especialmente interesantes las aportaciones del aprendizaje social y el enfoque cognitivo-evolutivo.

MAYLE, P. (1977). *¿Qué me está pasando?*. **Barcelona: Grijalbo.**

Una forma sencilla de explicar los importantes cambios de la pubertad, biológicos, psicológicos y afectivos.

RODRÍGUEZ PÉREZ, A. y BARRAGAN MEDERO, F. (1989). *Estudios de sexualidad y amor en Canarias*. Universidad de La Laguna: Secretariado de Publicaciones.

Se recogen diversos estudios realizados con población escolar y universitaria sobre información sexual, comportamiento y actitudes, amor, atracción y relaciones de pareja, homosexualidad y rupturas de pareja.

2.12. Educación sexual

ALTABLE VICARIO, Ch. (1991). *Penelope o las trampas del amor: por una coeducación sentimental*; Mare Nostrum.

Coeducación; patriarcado; educación sexual/material didáctico.

ALTABLE VICARIO, Ch. (1997). *Coeducación sentimental*. Cuadernos de pedagogía; 261 (sep.) p. 64-68.

Artículo donde la autora presenta seis ejercicios para trabajar la Educación Afectiva en secundaria, etapa donde chicas y chicos inventan la historia de amor ideal, aprenden a conversar con su cuerpo, etc., asumiendo sus propios roles sexuales.

JUNTA DE ANDALUCÍA. DIRECCIÓN GENERAL DE JUVENTUD. (1991). *Plan de atención y educación sexual para jóvenes*: Dirección General de Juventud. Sevilla.

Educación Sexual, jóvenes.

BARRAGÁN MEDERO, F. (Dir). (1976). *La educación Afectiva y Sexual en ANDALUCÍA: la evaluación cualitativa de programas*. Instituto Andaluz de la Mujer.

Investigación sobre el origen, desarrollo e implantación de programas de educación sexual en ANDALUCÍA, así como sobre el grado de implicación del profesorado en dichos programas y sobre como éste percibe el futuro de educación.

BARRAGAN MEDERO, F. (1990). *La selección de contenidos en Ciencias Sociales*. Currículum, Estudios de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 1, 93-105.

Una revisión crítica de los criterios de selección de contenidos en Ciencias Sociales y la utilización del conocimiento al servicio de los sectores sociales dominantes.

BARRAGÁN MEDERO, F. (1991). *La educación Sexual imposible: ¿aprender a ser felices?* Investigación en la Escuela; 14.

Propone un debate crítico sobre la reforma educativa y la educación sexual en el marco teórico de las ciencias sociales. Se revisa el concepto de sexualidad, la comparación con la vida vegetal y animal, el carácter individual o social de ésta y la sexualidad femenina.

BARRAGÁN, F. (1991). *La educación sexual. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

La obra recoge el desarrollo práctico en el aula, en la línea constructivista, de temas como la identidad sexual, la homosexualidad, la reproducción y la autoestimulación.

BARRAGÁN, F. y BREDY, C. (1993). *Niñas, niños, maestros, maestras. Una propuesta de educación sexual*. Sevilla: Díada.

Libro de lectura sencilla que recoge la ejemplificación del tema del ciclo menstrual en educación primaria y secundaria de

manera práctica. Sistematiza las ideas conceptuales del alumnado sobre este tema de forma exhaustiva.

BUSQUETS, M^a. D. et Al. (1993). **Los temas transversales**. Madrid: Santillana.

Obra imprescindible para la consulta y desarrollo de la Educación sexual entendida como tema transversal en la reforma educativa.

CARRETERO, M, (1993). **Constructivismo y Educación**. Zaragoza: Edelvives.

De forma sencilla se explican los principios teóricos del constructivismo en educación desde la perspectiva psicológica.

COLL, C. et Al. (1992). **Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes**. Madrid: Santillana.

Recoge los nuevos contenidos incorporados en la Reforma en España y los explica exhaustivamente. Es igualmente interesante en otros países por la inclusión de las actitudes, valores y normas tan importantes en la educación sexual.

DELVAL, J. (1983). **Crecer y pensar**. Barcelona: Laia.

De manera muy asequible se presentan los principales conceptos de la teoría de Piaget. Especialmente interesante el concepto de conocimiento social.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986). **Evaluación y cambio educativo. Análisis cualitativo del fracaso escolar**. Madrid: Morata.

Análisis brillante del binomio evaluación y fracaso escolar. Se analizan las relaciones entre innovación educativa y evaluación y se proponen alternativas.

FREIXAS FARRE, A. et Al. (1993). **La coeducación, un compromiso social**. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Programa de Coeducación.

Su lectura es imprescindible y clarificadora para lograr que la Educación Sexual que por definición debe ser coeducativa, lo sea en la práctica.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.

Se revisan las principales teorías del aprendizaje y su utilidad didáctica, así como la función de la escuela, el papel de los contenidos, el diseño y el profesorado. Incluye también un capítulo sobre evaluación.

GIMENO SACRISTÁN, J. Y PEREZ GÓMEZ, A. (1983). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal.

Contiene una serie de artículos sobre aspectos didácticos. Especialmente interesante el análisis de los modelos de evaluación.

GIORDAN, A. Y VECCHI, G. DE (1988). **Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos**. Sevilla: Diada Editoras.

Actualidad y valor de las ideas infantiles en la enseñanza. Tipología y clasificación de las mismas. Recoge las ideas infantiles sobre reproducción sexual, aunque desde una perspectiva biológica.

GÓMEZ ZAPIAIN, J. (1997). **Proyecto de integración de la educación afectivo-sexual en la Enseñanza Secundaria Obligatoria**. Gobierno Vasco. Servicio Central de Publicaciones. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Departamento de Sanidad.

Plantea el tema de la sexualidad en el ámbito de la educación del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. Se trata desde el concepto de sexualidad hasta el tema de la anticoncepción y el aborto pasando por los cambios en la pubertad, en los afectos, la identidad sexual y se dan directrices didácticas y un plan de formación

del profesorado además de presentar una experiencia piloto.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M. del M.; GUTIÉRREZ ROLDÁN, B.; SÁNCHEZ SANDOVAL, Y. (1997). *Familias diversas, familias felices: Educación Secundaria*. Instituto Andaluz de la Mujer, (patroc). Instituto Andaluz de la Mujer.

Volumen, dirigido específicamente a Educación Secundaria y contiene la fundamentación del trabajo, la guía de uso y propuestas de actividades para llevar a cabo en las aulas.

HERNÁNDEZ MARTÍN, M. A.; LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (Dir). Asociación Andaluza de Planificación Familiar. Povedano Gómez, N. (Coor.). (1995). *Recursos de Educación Sexual: ¿Quieres Saber?*. Instituto Andaluz de la Mujer.

Dos trabajos de investigación que se recogen en esta publicación en soporte magnético. El primero de ellos, revisa los recursos bibliográficos, didácticos, programas y centros que existen en nuestro país relativos al tema, y el segundo, recopila actividades y experiencias que se están llevando a cabo en la Comunidad Autónoma Andaluza.

KOHLBERG, L. (1972). *Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativas al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo*. En E. MACCOBY, Desarrollo de las diferencias sexuales (pp. 61-147). Madrid: Marova.

Desde una perspectiva cognitiva evolutiva, una aportación clave para explicar la construcción del concepto de identidad sexual.

LÓPEZ, F; GARCÍA, C.; MONTERO, M.; RODRIGUEZ, J.A. y FUERTES, A. (1988). *Educación sexual en la adolescencia*. Universidad de Salamanca.- ICE.

Propuestas para el diseño curricular de la educación sexual en adolescentes, objetivos, contenidos, evaluación...

MACCOBY, E. (1972). *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova.

Contiene artículos explicativas del desarrollo sexual desde diversas perspectivas teóricas. Especialmente interesantes las aportaciones del aprendizaje social y el enfoque cognitivo-evolutivo.

MARINIS, D.; de COLMAN, O. (1995). *Educación sexual: orientaciones didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria*. Visor.

Proporciona una propuesta para hacer educación sexual con adolescentes.

MORENO MARIMÓN, M. Y EQUIPO IMIPAE (1983). *La Pedagogía Operatoria*. Laia, Barcelona.

Marco teórico general en defensa de un modelo constructivista de enseñanza y aprendizaje. Aunque no se recogen artículos específicos sobre sexualidad, algunas propuestas son aplicables al conocimiento sexual.

MORENO, M. et Al. (1992). *Del silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Se recogen estudios y experiencias desde la perspectiva de la coeducación en diferentes ámbitos del conocimiento humano.

NOVAK, J.D. Y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Obra de necesaria consulta por la claridad en su enfoque teórico del aprendizaje y las interesantes propuestas para el empleo de los mapas conceptuales.

OLIVEIRA, M. (1998). *La educación sentimental: una propuesta para adolescentes*. Icaria.

La educación sentimental pretende dar una respuesta globalizadora a las necesidades suscitadas en el sistema educativo como son el desarrollo integral de la persona, la transversalidad, la diversidad y la orientación

para un proyecto de vida. La autora, ha registrado esta experiencia y presenta en este libro las relaciones afectivo-sexuales en la adolescencia dentro de una propuesta epistemológica y didáctica sobre el tema.

OLIVEIRA MALVAR, M. (1997). *Materiales para pensar el amor: una propuesta de educación afectivo-sexual para adolescentes*. Diálogos; iii época, n. 30 (en.-mar.) p. 25-27.

Se presenta una propuesta global de trabajo para un programa de Educación Afectivo Sexual para alumnos de Educación Secundaria basado en la reflexión colectiva sobre la vivencia del amor. Incluye la metodología, materiales, recursos y actividades.

PORLAN, R.; GARCÍA, E.J. Y CAÑAL, P. (1988). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Diada Editoras.

Recopilación de las más recientes aportaciones constructivista en el aprendizaje de las ciencias.

PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Diada.

Imprescindible para comprender el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Constructivismo desde la perspectiva didáctica.

SALAS, B. (1992). *Proyecto de Centro desde una perspectiva Coeducativa*. Sevilla: Programa de Coeducación. Junta de Andalucía.

Libro de gran utilidad para lograr que los proyectos de centro se diseñen y desarrollen desde una perspectiva coeducativa.

TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Se analiza el significado del currículum oculto en nuestras escuelas. Resulta de especial interés la ocultación o invisibilidad de la mujer en el mismo por su aplicación en educación sexual y coeducación.

TSCHORNE, P.; VILLALTA, M. y TORRENTE, M. (1992). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Manual para favorecer la participación de las madres y los padres en los centros educativos tan necesaria en Educación Sexual. Especialmente interesante la participación en el proyecto educativo.

TURIEL, E.; ENESCO I. Y LINAZA, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.

Compendio de artículos sobre la naturaleza del conocimiento social y las diferentes dimensiones o aspectos que incorpora.

UNCILLA VILELA, M. *La Educación Sexual en la Adolescencia*. Principado de Asturias. Servicio de Publicaciones.

URRUZOLA ZABALA, M.J. (1992). *Guía para Chicas*. Maite Canal.

Dirigida a adolescentes y jóvenes, intenta ofrecer pautas de comportamiento que ayuden a: rebelarse contra el estereotipo de mujer diseñado con criterios e intereses sexistas; recuperar derechos y defenderlos; elaborar un proyecto de vida propio.

URRUZOLA ZABALA, M.J. (1996). *Aprendiendo a amar desde el aula: educación secundaria*. Maite Canal.

Material didáctico dirigido a los alumnos de Educación Secundaria con el que se pretende iniciar la descripción y análisis de las formas de relación afectiva y de expresión sexual.

URRUZOLA ZABALA, M.J. (1991). *Aprendiendo a amar desde el aula: manual para escolares*. Maite Canal.

Sexualidad, amor, relaciones interpersonales, familia, educación sexista, medios de comunicación, pornografía, violencia sexual, educación sexual, aborto, educación sentimental.

URRUZOLA ZABALA, M. J. (1991). *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?: una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*. Maite Canal.

Coeducación, educación sexual, familia, centros de enseñanza, vida cotidiana, medios de comunicación, pornografía, violencia sexual, religión, amor, relaciones sexuales, aborto, anticonceptivos, sida, relaciones interpersonales.

ZABALZA, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Un libro de una gran utilidad para los profesores y profesoras en la práctica. Nos aclarará numerosos conceptos de didáctica y orientará todo nuestro trabajo en el aula.

*Consejería de Educación y Ciencia
Instituto Andaluz de la Mujer*

VI. Materiales para el Profesorado y para el Alumnado

Programa de
Educación
Afectivo-Sexual

Educación
Secundaria



JUNTA DE ANDALUCÍA

“Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria”

VI. Materiales para el profesorado y para el alumnado

Autor: Fernando Barragán Medero

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer

© El autor

© De esta edición: Consejería de Educación y Ciencia

Maquetación e Impresión: A. G. Novograf, S. A. (Sevilla)

Depósito Legal: SE-1588-99 (VI)

Registro de intereses

1

1. Historia de la sexualidad

<p>1.1. Generalidades</p>		
<p>1.2. Desde los comienzos hasta el siglo XVIII</p>		
<p>1.3. Los inicios de la sexología</p>		
<p>1.4. La investigación científica</p>		

2. Sexualidad y cultura

<p>2.1. Generalidades</p>		
<p>2.2. Concepto de sexualidad</p>		
<p>2.3. Variabilidad cultural de las orientaciones sexuales</p>		
<p>2.4. Diferencias socioculturales y educativas</p>		
<p>2.5. Relaciones de pareja, matrimonio, relaciones prematrimoniales</p>		

3. Anatomía y ciclo menstrual

<p>3.1. Anatomía sexual femenina y masculina</p>		
<p>3.2. La virginidad</p>		
<p>3.3. Ciclo menstrual: fisiología, sintomatología y alteraciones</p>		
<p>3.4. Mitos y tabues</p>		
<p>3.5. Relaciones sexuales y anticoncepción</p>		

4. Ciclo de respuesta sexual

<p>4.1. Respuesta sexual femenina y masculina</p>		
<p>4.2. Embarazo, tercera edad y respuesta sexual</p>		
<p>4.3. Determinantes psicológicos y biológicos: enfermedades, drogas</p>		

4. Ciclo de respuesta sexual

<p>4.4. Disfunciones sexuales</p>		
<p>4.5. Autoestimulación</p>		
<p>4.6. Relación sexual: duración, posiciones...</p>		

5. Orientaciones a la relación sexual o preferencia sexuales

<p>5.1. Heterosexualidad</p>		
<p>5.2. Homosexualidad y lesbianismo</p>		
<p>5.3. Travestismo, transexualidad</p>		

6. Sexualidad y reproducción

<p>6.1. Anticonceptivos</p>		
<p>6.2. Fecundación, embarazo y parto</p>		
<p>6.3. Aborto</p>		
<p>6.4. Esterilidad y fecundación artificial</p>		
<p>6.5. Embarazo y alteraciones</p>		

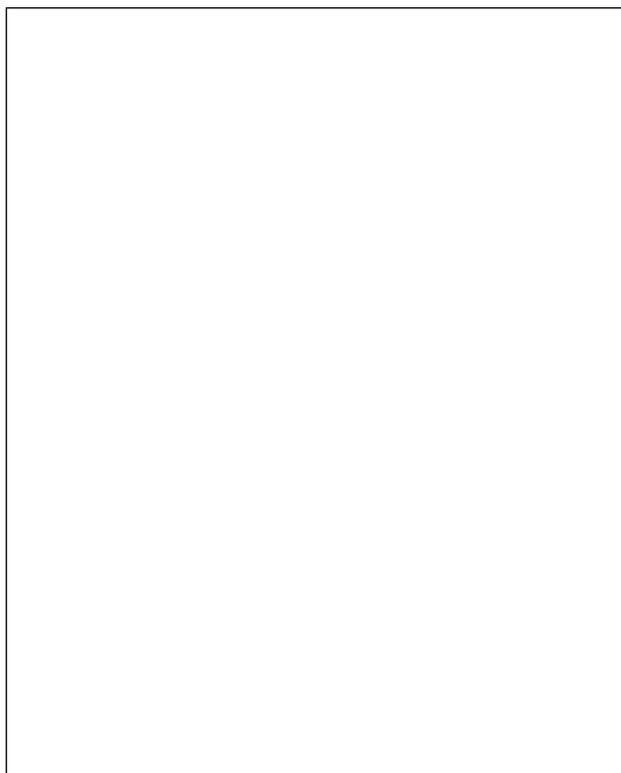
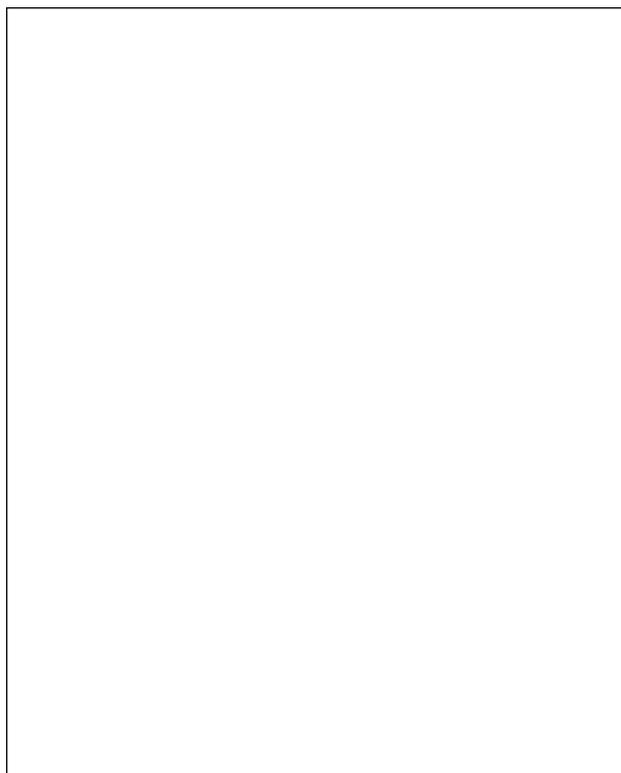
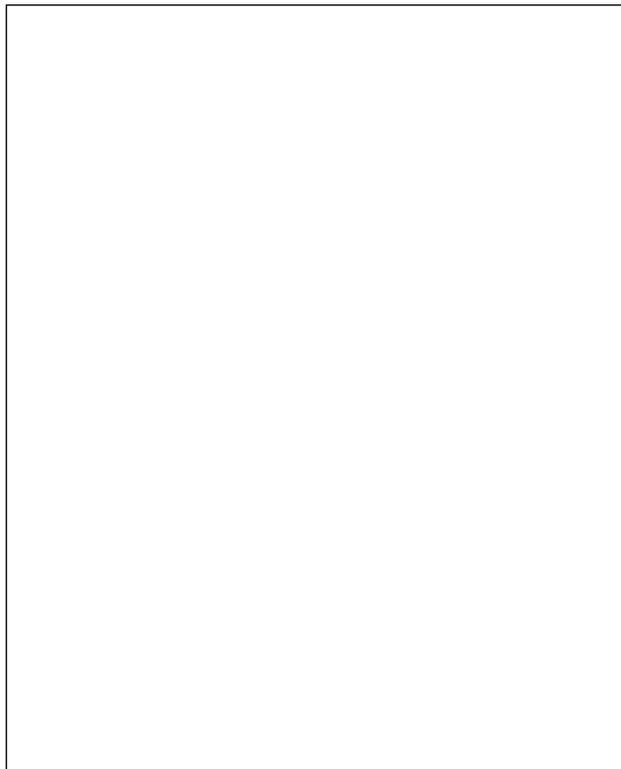
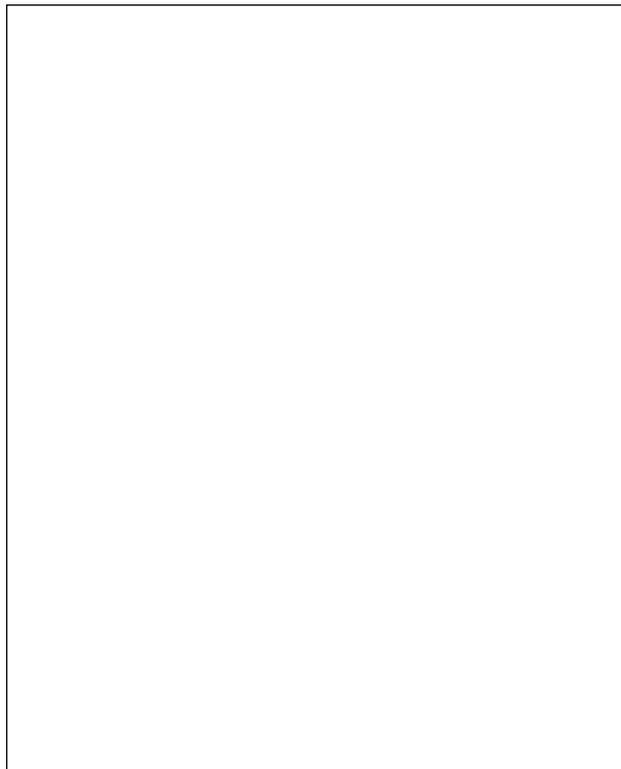
7. Aspectos sociales y jurídicos de la sexualidad

<p>7.1. Violencia sexual</p>		
<p>7.2. Prostitución</p>		
<p>7.3. Pornografía y erotismo</p>		
<p>7.4. Ley y sexualidad</p>		

8. Higiene sexual

<p>8.1. Generalidades</p>		
<p>8.2. Enfermedades de transmisión sexual</p>		
<p>8.3. Enfermedades transmisibles sexualmente: SIDA</p>		

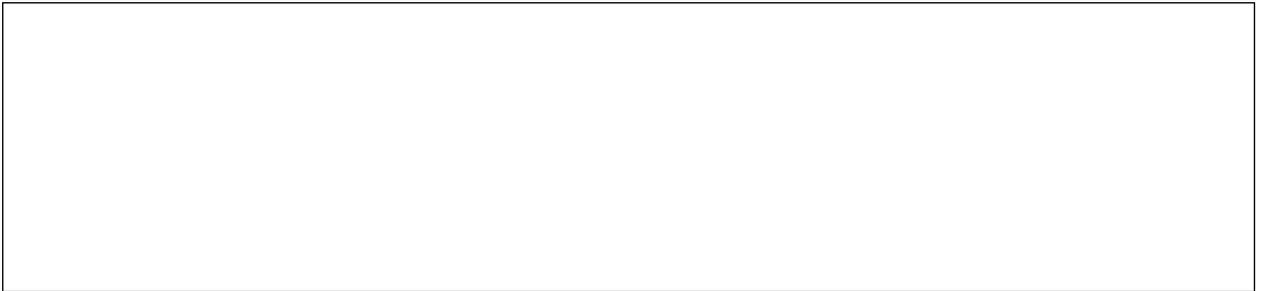
9. Atracción amor y sexualidad



**9.1.
Generalidades**

**9.2.
Amor**

10. Planificación familiar



11. Evolución de la sexualidad

<p>11.1. Diferenciación y dimorfismo sexual</p>		
<p>11.2. Desarrollo de la sexualidad</p>		
<p>11.2.1. Infancia</p>		
<p>11.2.2. Pubertad y adolescencia</p>		
<p>11.2.3. Madurez</p>		

12. Educación sexual

<p>12.1. Generalidades</p>		
<p>12.2. Educación sexual en la escuela</p>		
<p>12.3. Educación sexual en la familia</p>		
<p>12.4. No contesta, no sabe, no me interesa</p>		

Programaciones complementarias, fichas de trabajo y documentos

2

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesora	Cómo lo evaluamos
<p>1. Favorecer la construcción del concepto de dolor.</p> <p>2. Analizar críticamente la función social del dolor físico en la mujer.</p> <p>3. Favorecer la integración de las dimensiones biológica, cultural, social, afectiva, psicológica y moral del concepto del dolor.</p> <p>4. Analizar críticamente que la cultura favorece la expresión del dolor en la mujer y lo prohíbe en el hombre.</p> <p>5. Cambiar las actitudes negativas ante la no aceptación de las manifestaciones de dolor o sufrimiento cuando se dan en el hombre.</p> <p>6. Aprender un vocabulario adecuado y riguroso que no sea discriminatorio o sexista.</p> <p>7. Diferenciar el dolor como componente de la sexualidad de otras manifestaciones del mismo.</p>	<p>Bloque temático: Sexualidad y cultura y anatomía y ciclo menstrual.</p> <p>Subtema: el dolor físico.</p> <p>Dimensiones: Biológica: bases fisiológicas y psicológicas del dolor menstrual. Dolor menstrual y otros tipos de dolor.</p> <p>Cultural-Social: manifestaciones masculinas y femeninas del dolor. Discriminación de la mujer y dolor. Sexualidad y sufrimiento femenino.</p>	<p>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:</p> <p>(1) Responder en pequeños grupos a las preguntas siguientes: ¿Qué es y causas del dolor menstrual? ¿Es diferente de otro tipo de dolor? ¿Las mujeres y los hombres sienten el dolor de la misma manera? ¿ Por qué? (Ficha 3.1).</p> <p>(2) Explicar en el grupo clase las respuestas elaboradas a cada una de las preguntas.</p> <p>II. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN:</p> <p>(3) Contraste de las diferentes explicaciones dadas por los alumnos y alumnas entre sí a partir de las teorías aparecidas.</p> <p>(4) Elaborar un listado colectivo del dolor y sus causas en los hombres y mujeres (Ficha 3.2).</p> <p>(5) Analizar las diferencias y similitudes entre el concepto de dolor masculino y el femenino.</p> <p>(6) Describir en pequeño grupo situaciones en las que el dolor femenino, especialmente el menstrual, la aparten de las actividades laborales o sociales. (Ficha 3.3).</p> <p>(7) Describir en pequeño grupo situaciones en las que el dolor masculino le aparte de las actividades laborales o sociales. (Ficha 3.4).</p> <p>(8) Explicar ambas situaciones.</p> <p>(9) Analizar y contrastar las situaciones en los hombres y las mujeres.</p>	<p>(1) Coordinar.</p> <p>(2) Coordinar y favorecer la expresión de las ideas del alumnado.</p> <p>(3) Favorecer la contrastación entre las ideas del alumnado.</p> <p>(4) Coordinar.</p> <p>(5) Coordinar y favorecer las contradicciones perceptibles.</p> <p>(6) (7) Coordinar.</p> <p>(8) Favorecer la explicación de las ideas del alumnado y la contrastación entre las situaciones descritas.</p> <p>(9) Favorecer la contrastación de las ideas entre los grupos.</p> <p>(10) (11) Coordinar.</p> <p>(12) Coordinar y presentar los aspectos críticos para su contrastación.</p> <p>(13) Favorecer el análisis y la contrastación.</p> <p>(14) Coordinar.</p>	<p>INFORMACIÓN:</p> <p>Cuestionario</p> <p>CONCEPCIONES:</p> <p>Podemos evaluar con una entrevista con las preguntas de la primera actividad.</p> <p>ACTITUDES:</p> <p>Escala General.</p>

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
	<p>APECTIVA: La utilización afectiva del dolor.</p> <p>MORAL: Condena o reprobación ante situaciones en las que no se manifiesta dolor cuando según las normas debería expresarse.</p>	<p>(10) Entrevistar a personas de su entorno, hombres y mujeres, utilizando las preguntas de la primera actividad. Añadir la búsqueda de alter-nativas para dolores menstruales (Ficha 3.5).</p> <p>(11) Elaborar un herbolario con la denominación de la planta, lugar de recogida, forma de preparación y persona que se las explicó, para combatir los dolores menstruales (Ficha 3.6).</p> <p>(12) Elaborar individualmente un pequeño informe con los datos y exponerlos en el grupo clase.</p> <p>(13) Contrastar entre sí los diferentes datos obtenidos.</p> <p>(14) Elaborar colectivamente un listado de términos utilizados para describir situaciones o expresiones de dolor aplicadas a hombres y mujeres (Ficha 3.7).</p> <p>(15) Explicar su significado.</p> <p>(16) Analizar su significado y decidir un uso no discriminatorio en el futuro.</p> <p>III. INTENTO DE SOLUCIÓN.</p> <p>(17) Elaborar un mural con las características comunes y las diferencias entre el dolor masculino y el femenino.</p> <p>IV. GENERALIZACIÓN Y NUEVO CONTEXTO.</p> <p>(18) Juego de roles: simular una situación cotidiana que produzca dolor en los hombres.</p> <p>(19) Analizar la actividad y elaborar conclusiones.</p>	<p>(15) (16) Potenciar la expresión de sus ideas y profundizar en el significado de los términos.</p> <p>(17) (18) Coordinar.</p> <p>(19) Coordinar y favorecer la elaboración de conclusiones.</p>	

FICHA

3.1

Responder en pequeños grupos a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es el dolor menstrual y cuáles son sus causas?
2. ¿El dolor menstrual es diferente de otro tipo de dolores?
3. ¿Las mujeres y los hombres sienten el dolor de la misma manera? ¿Por qué?

FICHA

3.2

Elaborar una lista de situaciones de dolor en hombres y mujeres, explicando las causas.

HOMBRES

MUJERES

FICHA

3.3

Describir en pequeño grupo, situaciones en las que el dolor aparta a las mujeres de sus actividades laborales o sociales y proponer alternativas para evitarlo.

SITUACIONES

ALTERNATIVAS

FICHA

3.4

Describir, en pequeño grupo, situaciones en las que el dolor aparta a los hombres de sus actividades laborales o sociales y proponer alternativas para evitarlo.

SITUACIONES

ALTERNATIVAS

FICHA

3.6

Elaborar un herbolario que pueda utilizarse para combatir las molestias menstruales incluyendo la siguiente información:

1. Nombre de la planta:

2. Lugar de recogida:

3. Forma de preparación:

4. Efectos que produce:

5. Persona que les explicó su uso:

6. Dibujo de la planta:

FICHA

3.7

Elabora una lista de las palabras que utilizamos para expresar el dolor en los hombres y mujeres, proponiendo términos alternativos cuando éstos sean sexistas o discriminatorios.

Situación o expresión de dolor Palabra de uso en hombres Palabra de uso en mujeres

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
<p>1. Favorecer la construcción del concepto de imagen corporal y belleza exento de prejuicios y discriminación sexista.</p> <p>2. Desmitificar la aparición de ciertos caracteres sexuales como sinónimos de belleza femenina o poder masculino.</p> <p>3. Favorecer la integración de las dimensiones biológica, cultural, social, afectiva, psicológica y moral del concepto de belleza.</p> <p>4. Comprender el carácter convencional y arbitrario de los modelos estéticos de belleza en nuestra cultura.</p> <p>5. Analizar críticamente que la cultura selecciona algunos aspectos de la belleza para ganar la explotación sexual.</p> <p>6. Cambiar las actividades negativas ante la no aceptación de los cambios corporales, afectivos y psicológicos de cada etapa evolutiva cuando éstos no se ajustan a los modelos estéticos al uso.</p> <p>7. Aprender un vocabulario adecuado y riguroso que no sea discriminatorio o sexista.</p> <p>8. Conocer la evolución histórica de los modelos de belleza y los modelos vigentes en otras culturas.</p>	<p>BLOQUE TEMÁTICO: Sexualidad y cultura y Anatomía y ciclo menstrual.</p> <p>SUBTEMAS: Imagen corporal y modelos estéticos de belleza.</p> <p>DIMENSIONES: Biológica-cultural: Relación entre los aspectos físicos y los culturales en los modelos de belleza. Modelos de belleza e Historia.</p> <p>SOCIAL: La belleza femenina como valor. Los atributos masculinos como poder. Mitos relacionados con el desarrollo sexual y los modelos estéticos.</p>	<p>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: (1) Realizar individualmente una clasificación de modelos de belleza admirados y no admirados a partir de revistas: futbolistas, actores y actrices, cantantes... (Ficha 4.1).</p> <p>(2) Explicar individualmente la clasificación realizada y las razones para hacerla así.</p> <p>II. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN: (3) Contraste de las diferentes explicaciones dadas por los alumnos y alumnas entre sí a partir de las clasificaciones realizadas.</p> <p>(4) Elaborar un listado colectivo de los aspectos masculinos y femeninos que hayan aparecido en este trabajo (Ficha 4.2).</p> <p>(5) Analizar las diferencias y similitudes entre los valores masculinos y los femeninos.</p> <p>(6) Recoger fotografías de miembros de su familia de diferentes generaciones y analizar las diferencias entre cada foto. Es recomendable que aporten al menos tres generaciones (Ficha 4.3).</p> <p>(7) Analizar las diferencias entre los aspectos recogidos en estas fotografías y los de los modelos de la actividad anterior.</p> <p>(8) Presentar el modelo de belleza de los Trobriandeses a partir de Diapositivas (Documento 4.1).</p> <p>(9) Elaborar un listado de los aspectos considerados importantes para la belleza femenina y masculina en los Trobriandeses (Ficha 4.4).</p> <p>(10) Contraste los tres modelos de belleza analizados: sus ídolos, su familia y los Trobriandeses.</p>	<p>(1) Coordinar.</p> <p>(2) Coordinar y favorecer la expresión de las ideas del alumnado.</p> <p>(3) Favorecer la contrastación entre las ideas del alumnado.</p> <p>(4) Coordinar.</p> <p>(5) Coordinar y favorecer las contradicciones perceptibles.</p> <p>(6) Coordinar.</p> <p>(7) Favorecer la explicación de las ideas del alumnado y la contrastación entre los modelos analizados.</p> <p>(8) Informar.</p> <p>(9) Coordinar.</p> <p>(10) Favorecer la contrastación de las ideas entre los grupos a partir de los tres modelos analizados.</p> <p>(11) (12) Coordinar.</p> <p>(13) Coordinar y presentar los aspectos críticos para su contrastación.</p>	<p>INFORMACIÓN: Cuestionario</p> <p>CONCEPCIONES: Podemos evaluar con alguna de las pruebas de clasificación.</p> <p>ACTITUDES: Escala General.</p>

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
	<p>APECTIVA-PSICOLÓGICA: Autoestima en las chicas y desarrollo sexual. Relación con los modelos estéticos.</p> <p>MORAL: Doble moral.</p>	<p>III. INTENTO DE SOLUCIÓN: (11) Elaborar un mural con las características comunes y las diferencias en los tres grupos analizados (Ficha 4.5).</p> <p>IV. GENERALIZACIÓN Y NUEVO CONTEXTO: (12) A propuesta de los alumnos y alumnas observar y analizar modelos de belleza en publicidad, cine o cualquier otro medio de comunicación.</p> <p>(13) Analizar la función que cumplen esos reclamos estéticos.</p> <p>(14) Analizar si esos valores suponen discriminación sexista o no.</p> <p>(15) Elaborar conclusiones colectivamente.</p>	<p>(14) Favorecer el análisis y la contrastación.</p> <p>(15) Coordinar.</p>	

FICHA

4.1

Realizar una clasificación con recortes de revistas de personas que consideras “modelos de belleza” y personas que no son “modelos de belleza” para tí, separando hombres y mujeres. Explicar por qué los agrupan de esa forma.

“Modelos de belleza”

FEMENINOS

MASCULINOS

FICHA

4.2

“No son modelos de belleza”

FEMENINOS

MASCULINOS

FICHA

4.3

Elaborar una lista de los aspectos o características de belleza tanto femeninas como masculinas.

BELLEZA FEMENINA

BELLEZA MASCULINA

FICHA

4.4

Analizar tres fotografías de tu propia familia, tu abuelo y abuela, tu madre y padre, tus hermanos, hermanas y tú, y explica los cambios que se han producido con respecto a la belleza en las distintas fotografías.

DOCUMENTO

4.1

“Vigor, vitalidad y fuerza; un cuerpo bien proporcionado, una piel lisa y convenientemente pigmentada, pero no demasiado oscura, tales son las bases de la belleza física para los indígenas (...). En las fórmulas de la magia de la belleza, en el vocabulario de los atractivos humanos, en el arsenal de adornos y afeites, se da el lugar preferente al rostro humano: ojos, boca, nariz, dientes y cabello (...). Los ojos, como ya lo sabemos, son para los indígenas las puertas de entrada del deseo erótico; son también, por sí mismos, un centro de interés erótico.

Después de los ojos, la boca es, tal vez, la facción más importante. Desempeña un papel considerable en el amor, y su belleza es muy apreciada por la estética indígena. Debe ser de labios gruesos pero bien dibujados. Los labios prominentes son considerados tan poco atractivos como los delgados o repulgados. Un labio inferior colgante es signo de gran fealdad...

Los cabellos son considerados como un gran elemento de belleza, a condición de que sólo crezcan sobre la cabeza. Las cejas son depiladas y nadie, excepción hecha de los viejos, que “no quieren tener nada que ver con las mujeres”, dejan crecer su barba.

Malinowski, B. (1975). *La vida sexual de los salvajes* (Cap. X. 3. Belleza del rostro y del cuerpo humano). Morata. Madrid. (pp. 228-231).

FICHA

4.5

Hacer una lista de los aspectos que consideran los Trobiandeses para la belleza femenina y masculina y explica las diferencias con tu concepto de belleza.

FICHA

4.6

Compara los conceptos de belleza de las tres actividades realizadas: en las fotos de revistas, tu familia y los trobiandeses.

Características de la belleza en:

1. Fotos de revistas.

2. Mi familia.

3. Trobiandeses.

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesora	Cómo lo evaluamos
<p>1. Construir el concepto de producción.</p> <p>2. Diferenciar sexualidad de heterosexualidad y reproducción.</p> <p>3. Diferenciar los roles biológicos de los sociales y culturales en la reproducción.</p> <p>4. Analizar críticamente y favorecer un cambio en los prejuicios sociales por los que se asigna un papel pasivo a la mujer y activo al hombre en la reproducción.</p> <p>5. Favorecer la integración de las dimensiones biológica, cultural, social, psicológica, afectiva y moral del concepto de reproducción.</p> <p>6. Entender que la reproducción se estructura social y culturalmente más que de una forma biológica.</p> <p>7. Aprender un vocabulario adecuado para denominar los aspectos reproductivos de la sexualidad humana. Fecundación, óvulo, espermatozoide, útero o matriz, trompas de Falopio, menstruación.</p>	<p>BLOQUE TEMÁTICO: Sexualidad y Reproducción.</p> <p>SUBTEMA: Fecundación, embarazo y parto.</p> <p>DIMENSIONES: Biológica: Fecundación sexual. Fusión óvulo y espermatozoide.</p> <p>CULTURAL-SOCIAL: Roles asignados a la mujer y al hombre. Responsabilidad paterna y materna. Sufrimiento y dolor asignados al papel femenino.</p> <p>APECTIVA-PSICOLÓGICA: Autoestima femenina y reproducción. Afectividad, amor y reproducción. Conflictos en las relaciones sin hijos e hijas.</p>	<p>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:</p> <p>(1) Dibujar en pequeños grupos un pueblo o ciudad en el que se muestren las relaciones sexuales de las personas que allí viven (Ficha 5.1).</p> <p>(2) Explicar en el grupo de clase las diferencias personas y las relaciones que mantienen.</p> <p>(3) Explicar en el grupo de clase las diferencias entre sexualidad y reproducción.</p> <p>(4) Exponer en un lugar visible de la clase.</p> <p>II. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN:</p> <p>(5) Contraste de las diferentes explicaciones dadas por los grupos entre sí.</p> <p>(6) Discutir y explicar en pequeños grupos mixtos qué es la reproducción, así como los roles de la madre y el padre en la misma.</p> <p>(7) Contraste colectiva de las distintas ideas expresadas para explicar la reproducción.</p> <p>(8) Informar del proceso de fecundación y roles de la madre y el padre con diapositivas.</p> <p>(9) Proyectar algún vídeo alusivo a la fecundación sexual humana.</p> <p>(10) Contraste entre las ideas de los alumnos y alumnas y la nueva información en el grupo clase.</p> <p>(11) Informar de algunas de las teorías mantenidas a través de la historia de la ciencia. Lectura de textos. (Doc. 5.1, 5.2, 5.3, 5.4).</p> <p>(12) Contraste entre las teorías del alumnado y las de la ciencia.</p> <p>(13) Contraste en el grupo clase entre las diversas teorías de los alumnos y alumnas para explicar las relaciones entre matrimonio y reproducción.</p>	<p>(1) Coordinar.</p> <p>(2) Favorecer la expresión de las ideas de los alumnos y alumnas.</p> <p>(3) Coordinar</p> <p>(4) Coordinar.</p> <p>(5) Favorecer la contrastación de ideas formulando preguntas.</p> <p>(6) Coordinar.</p> <p>(7) Favorecer la expresión y contrastación de ideas planteando contradicciones.</p> <p>(8) y (9) Informar.</p> <p>(10) Favorecer la contrastación de ideas.</p> <p>(11) Informar y coordinar.</p> <p>(12) Favorecer contrastación.</p> <p>(13) Favorecer expresión y contrastación de ideas.</p> <p>(14) Informar.</p> <p>(15) y (16) Favorecer la expresión y contrastación de ideas.</p> <p>(17) Informar.</p> <p>(18) Coordinar.</p>	<p>INFORMACIÓN: Cuestionario</p> <p>ACTITUDES: Escala General.</p> <p>CONCEPCIONES: 6. Sexualidad y reproducción: ítems 12 y 13.</p>

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
<p>8. Analizar y erradicar los mitos y errores más frecuentes sobre reproducción: prohibición de mantener relaciones sexuales durante el embarazo, asociación entre semen y sangre menstrual...</p>	<p>MORAL: Condena de las relaciones sexuales sin reproducción. Negación de las relaciones sexuales durante el embarazo.</p>	<p>(14) Informar de otras culturas en las que la relación matrimonial no se establece de forma heterosexual. Diferencias entre matrimonio y reproducción (Documento 5.5). (15) Contraste en el grupo clase entre las teorías del alumnado para explicar las relaciones entre afectividad y reproducción. (16) Contraste en el grupo clase entre las teorías del alumnado para explicar las relaciones entre afectividad y reproducción. (17) Informar de otras culturas con formas de organización social, económica y sexual diferentes a la nuestra. Los Baulés o los Trobriandeses, especialmente en lo que se refiere al conocimiento o no de las relaciones entre reproducción y relación sexual (Documento 5.5). (18) En pequeños grupos los alumnos y alumnas tratarán de explicar las diferencias. (19) Contraste entre los diversos grupos colectivamente.</p> <p>III. INTENTO DE SOLUCIÓN</p> <p>(20) Elaborar un mural en pequeños grupos mixtos explicando la fecundación y los roles. (21) Explicación de los diferentes murales elaborados. (22) Exposición en lugar visible de la clase.</p> <p>IV. GENERALIZACIÓN Y NUEVO CONTEXTO</p> <p>(23) En pequeños grupos mixtos discutir y explicar las relaciones sexuales durante el embarazo. (24) Contraste entre los diferentes grupos colectivamente. (25) Juego de roles. En su ciudad una pareja que lleva algún tiempo manteniendo relaciones sexuales no tienen hijos o hijas; ¿Qué pensarían los vecinos y vecinas? La situación que se simula podría ser los comentarios de otras dos parejas, una a favor y otra en contra.</p>	<p>(19) Favorecer la contrastación planteando contradicciones. (20) Coordinar. (21) Favorecer expresión de ideas. (22) y (23) Coordinar. (24) Favorecer la expresión y contrastación. (25) Coordinar.</p>	

FICHA

5.1

Dibujar en pequeño grupo un pueblo o ciudad en el que se pongan de manifiesto cómo son las relaciones sexuales que mantienen las personas.

DOCUMENTO

5.1

“En 1672, la opinión de Harvey según la cual todos los animales provenían de huevos recibió un apoyo adicional cuando un médico holandés, Reiner de Graaf, 1641-1673, observó con una lente la estrecha semejanza existente entre los ovarios de un ave y el fonículo del conejo. En realidad de Graaf pensaba que el fonículo era el verdadero huevo de los mamíferos. Otro holandés, Jan Swammerdam, 1637-1680, observó que la mariposa se hallaba plenamente formada en la fase de crisálida, y a partir de su descubrimiento supuso que la mariposa estaba preformada en la fase anterior de oruga e incluso en el huevo. Swammerdam desarrolló la forma extrema de la teoría preformacionista, suponiendo que el huevo contenía todas las generaciones futuras de su linaje como miniaturas preformadas, a la manera de una serie de cajas, la una dentro de la otra”.

Mason, S.F. (1985). *Historia de las Ciencias*. 3. La Ciencia del Siglo XVIII. Alianza. Madrid. (p. 133)

DOCUMENTO

5.2

Dibujo de un homúnculo espermático publicado por Hartsoeker en 1694.



C.U.M. Smith (1977). *El problema de la vida. Ensayo sobre los orígenes del pensamiento biológico*. Alianza. Madrid. P. 357.

DOCUMENTO

5.3

"...puedo asumir con considerable certeza que la criatura humana no se origina a partir de un huevo sino del animáculo contenido en el esperma masculino y es que, además, recuerdo haber visto en el esperma humano dos clases de animáculos, de los cuales yo había considerado como masculinos los de un tipo y femeninos los demás.

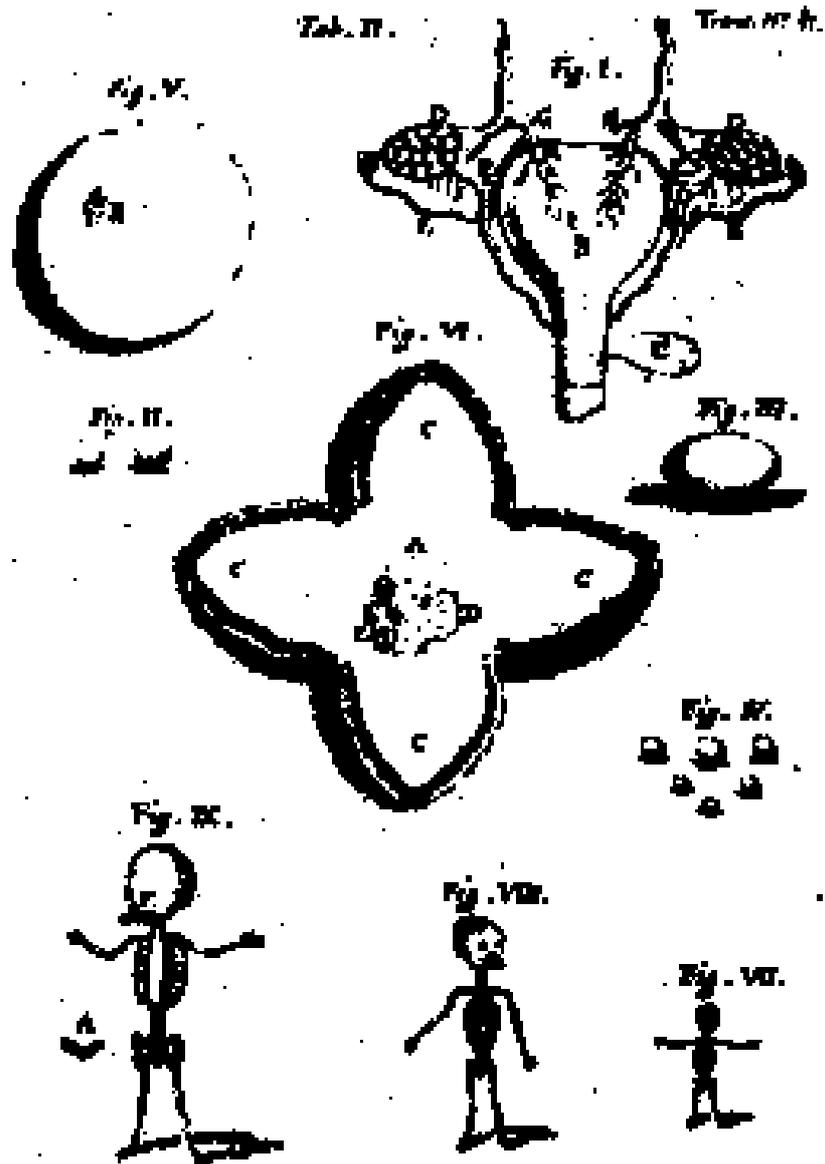
Sé bastante bien que algunas personas juran haber encontrado los supuestos huevos en los tubos falopianos. Pero yo no necesito creer que las partes redondeadas que en ellos se encuentran provengan de los denominados ovarios y pasen con facilidad a través de los largos y estrechos canales que constituyen los tubos de Fallopio. Más bien creo que lo que queda del esperma (ya que sólo se requiere un animáculo, no muchos) puede coagularse en una pelota esférica o glóbulo".

A. Von Lee Uvenhoiek (1632-1723), carta nº 70. Citado por Cuello, J. y Vidal, A.M. (1986). *Antología de Historia de la Biología*. Promociones Publicaciones universitarias. Barcelona (pp. 248-249).

DOCUMENTO

5.4

Individuo preformado en un huevo de tres días.



Mason, S.F. (1985). *Historia de las Ciencias. 3. La Ciencia del Siglo XVIII*. Alianza. Madrid. P. 134.

DOCUMENTO

5.5

Textos sobre las relaciones entre matrimonio y reproducción en otras culturas.

“Entre los pueblos africanos se dan varios casos –el mejor conocido es el de los Dahomey–, en que las mujeres se “casan” con “maridos” femeninos. Esto es posible porque una mujer, que por lo general ya está casada con un hombre, paga el precio de la novia. La mujer que paga el precio de la novia se convierte, así, en un “marido femenino”. Funda una familia propia permitiendo que sus “esposas” queden embarazadas mediante relaciones con varones designados. La prole de estas uniones está bajo control del “padre femenino”, en lugar del de los genitores biológicos”.

Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Alianza. Madrid. (p. 238).

“La sola cópula no puede producir un niño. Se sabe de muchachas que han tenido relaciones sexuales todas las noches durante años y no la hecho hijos”.

Malinowski, B. (1975). *La vida sexual de los salvajes*. Morata. Madrid. (P. 168).

“Así como en el caso de un hijo nacido de mujer casada el marido es considerado padre ex officio, así, en el caso de un hijo de una muchacha soltera, se dice que “no hay padre para el niño”. Tratar de inquirir quién es el padre fisiológico de un niño en tal situación es, para los nativos, un disparate. El padre es definido socialmente, y para que exista paternidad debe haber matrimonio”.

Malinowski, B. (1982). *Estudios de Psicología Primitiva*. Paidós Studio Básica. Barcelona, Buenos Aires (p. 124).

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesora	Cómo lo evaluamos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar críticamente el concepto prostitución. 2. Favorecer la construcción de unas normas colectivas para la prevención de la prostitución. 3. Diferenciar el concepto de placer del de "vicio", analizando sus implicaciones ideológicas y morales. 4. Favorecer la integración de las dimensiones cultural, social, afectiva, psicológica y moral del concepto de prostitución. 5. Analizar críticamente los mitos más frecuentes: la prostitución no es sólo femenina. 6. Cambiar nuestras actitudes de desprecio hacia las personas que practican la prostitución. 7. Aprender un vocabulario adecuado y riguroso que no sea discriminatorio o sexista. 8. Comprender la necesidad de una sexualidad sana en las personas como medida para evitar la prostitución. 	<p>BLOQUE TEMÁTICO: Aspectos Sociales y Jurídicos de la Sexualidad.</p> <p>SUBTEMA: La prostitución.</p> <p>DIMENSIONES: Cultural-Social: La prostitución: causas sociales y prevención. Placer y vicio. Vida sexual sana y libre.</p> <p>APECTIVA-PSICOLÓGICA: Efectos psicológicos y afectivos sobre las personas que practican la prostitución.</p> <p>MORAL: Doble moral.</p>	<p>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Realizar individualmente un dibujo sobre lo que entienden por prostitución con lápices de colores o rotuladores (Ficha 6.1). (2) Explicación en el grupo clase de los dibujos realizados. <p>II. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN.</p> <ol style="list-style-type: none"> (3) Contraste entre las diferentes explicaciones de los alumnos y alumnas. (4) Elaborar en pequeños grupos un cuestionario sobre la prostitución para realizar en el entorno. (5) Elaborar en pequeños grupos un mural con los datos obtenidos. (6) Presentar y explicar los datos en el grupo clase. (7) Contrastar los diferentes trabajos presentados. Se hará hincapié en las teorías expresadas por el alumnado. (8) Informar sobre la prostitución. (9) Contrastación entre la nueva información y la que poseían. (10) Elaborar un listado colectivo de los términos empleados cotidianamente para referirse a la prostitución y aquellos que describen situaciones que no lo son pero que se aplican peyorativamente: puta aplicado a una mujer cuando manifiesta deseo sexual (Ficha 6.2). (11) Explicar el significado de los términos. (12) Elaborar colectivamente unas normas para la utilización adecuada del vocabulario. 	<ol style="list-style-type: none"> (1) Coordinar. (2) Coordinar y favorecer la expresión de las ideas del alumnado. (3) Favorecer la contrastación entre las ideas del alumnado. (4) (5) Coordinar. (6) Coordinar e informar. (7) Potenciar la contrastación entre las ideas del alumnado. (8) Informar. (9) Potenciar la contrastación entre la nueva información y la que poseían. (10) Coordinar. (11) Potenciar la expresión de las ideas del alumnado y profundizar en el significado de los términos. (12) Coordinar. (13) Coordinar. (14) Coordinar. (15) Favorecer la contrastación y las contradicciones perceptibles. 	<p>INFORMACIÓN: Ítems 59 y 60 del bloque de Aspectos Sociales de la Sexualidad.</p> <p>ACTITUDES: Escala General.</p> <p>CONCEPCIONES: Dibujo sobre la prostitución al principio y al final.</p>

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
		<p>III. INTENTO DE SOLUCIÓN.</p> <p>(13) Elaborar colectivamente unas normas para la prevención de la prostitución (Ficha 6.3).</p> <p>IV. GENERALIZACIÓN Y NUEVO CONTEXTO.</p> <p>(14) Analizar en pequeños grupos si es igual la prostitución masculina que la femenina.</p> <p>(15) Contrastar las explicaciones de los diferentes grupos.</p> <p>(16) Juego de roles: un niño o una niña de la clase es obligado a la prostitución por adultos. Medidas de intervención.</p> <p>(17) Discusión y alternativas para la situación descrita.</p>	<p>(16) Coordinar.</p> <p>(17) Contrastación y potenciación de conclusiones.</p>	

FICHA

6.1

Realizar un dibujo que exprese lo que entiendes por prostitución.

FICHA

6.2

Elaborar una lista de las palabras que utilizamos para referirnos a la prostitución y de términos empleados con la mujer que sean similares e impliquen discriminación, proponiendo términos alternativos.

Palabras

Significado

Alternativas

FICHA

6.3

Elaborar colectivamente unas normas de comportamiento para evitar la prostitución.

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesora	Cómo lo evaluamos
<p>1. Favorecer la construcción del concepto de desarrollo sexual referenciando los aspectos biológicos de los sociales y culturales.</p> <p>2. Desmitificar la aparición de ciertos caracteres sexuales (menstruación, vello...) como sinónimos de maduración sexual.</p> <p>3. Favorecer la integración de las dimensiones biológica, cultural, social, afectiva, psicológica y moral del concepto de desarrollo sexual.</p> <p>4. Comprender que los caracteres sexuales reproductivos no son modificables, mientras que las diferencias sociales y culturales, que no se derivan de los anteriores, sí se pueden modificar.</p> <p>5. Favorecer la igualdad entre los sexos independientemente de los roles sociales desempeñados.</p> <p>6. Cambiar las actitudes negativas ante la no aceptación de los cambios corporales, afectivos y psicológicos de cada etapa evolutiva.</p>	<p>BLOQUE TEMÁTICO: Evolución de la Sexualidad Humana.</p> <p>SUBTEMA: Desarrollo Sexual. De la infancia a la pubertad. De la pubertad a la edad adulta.</p> <p>DIMENSIONES: Biológica: desarrollo sexual. Cambios biológicos. Infancia, pubertad y edad adulta. Caracteres sexuales secundarios.</p> <p>CULTURAL: Valoración de los caracteres masculinos frente a la ignorancia de los femeninos como generadores de valores.</p>	<p>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.</p> <p>(1) Dibujar individualmente un niño y una niña desnudos con lápices de colores o rotuladores. (De unos 9 o 10 años) (Ficha 7.1).</p> <p>(2) Explicar individualmente los dibujos señalando las diferencias entre ambos y las causas de las diferencias (Ficha 7.2).</p> <p>(7) Dibujar individualmente un chico y una chica desnudos con lápices de colores o rotuladores. (De unos 12 a 14 años) (Ficha 7.3).</p> <p>(8) Explicar individualmente los dibujos señalando las diferencias entre ambos y las causas de las diferencias (Ficha 7.4).</p> <p>(13) Dibujar individualmente un hombre adulto y otro anciano, una mujer adulta y otra anciana (Ficha 7.5).</p> <p>(14) Explicar individualmente los dibujos explicando las diferencias y las causas (Ficha 7.6).</p> <p>II. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN.</p> <p>(3) Contrastación de las diferentes explicaciones dadas por los alumnos y alumnas entre sí a partir de los contenidos expresados en sus dibujos.</p> <p>(4) Contrastar las diferencias encontradas entre sus dibujos y la información presentada por el profesorado.</p> <p>(5) Informar de las características evolutivas del período infantil.</p> <p>(6) Contrastación entre esta nueva información y la que tenían antes de la tarea.</p> <p>(9) Contrastación de las diferencias encontradas en los dibujos entre iguales.</p>	<p>(1) Coordinar.</p> <p>(2) Coordinar y favorecer.</p> <p>(3) Favorecer la contrastación entre las ideas del alumnado.</p> <p>(4) Favorecer la contrastación entre sus ideas y las láminas.</p> <p>(5) Informar.</p> <p>(6) Favorecer la contrastación entre la nueva información recibida y la que poseían.</p> <p>(7) Coordinar.</p> <p>(8) Favorecer la explicación de las ideas entre los grupos.</p> <p>(9) Favorecer la contrastación de las ideas entre los grupos.</p> <p>(10) Favorecer la contrastación entre la información que poseen y las láminas que se utilizan.</p> <p>(11) Informar.</p> <p>(12) Contrastar esta nueva información con la anterior.</p> <p>(13) Coordinar.</p>	<p>INFORMACIÓN: Cuestionario</p> <p>ACTITUDES: Educación Primaria: Escala General. Educación Secundaria: Escala General.</p> <p>CONCEPCIONES Cuestionario</p>

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesora	Cómo lo evaluamos
<p>7. Aprender un vocabulario adecuado y riguroso para que no sea discriminatorio o sexista.</p> <p>8. Conocer el desarrollo sexual en cada una de las etapas evolutivas.</p>	<p>SOCIAL: Mitos relacionados con el desarrollo sexual. Maduración sexual. Ocultamiento de los caracteres femeninos.</p> <p>AFECTIVA-PSICOLÓGICA: Autoestima en las chicas y desarrollo sexual.</p> <p>MORAL: Reprobación ante la explotación en la aparición de los caracteres sexuales femeninos.</p>	<p>(10) ** Contrastar las diferencias encontradas entre sus dibujos y los presentados en las láminas.</p> <p>(11) ** Informar de las características evolutivas de la pubertad.</p> <p>(12) ** Contrastar esta nueva información con la que poseían antes de la tarea.</p> <p>(15) *** Contrastación de las diferencias encontradas entre sus dibujos.</p> <p>(16) *** Contrastación entre sus resultados y la información presentada por el profesorado.</p> <p>(17) *** Informar de las características evolutivas en la edad adulta y la madurez.</p> <p>(18) *** Contrastación entre esta nueva información y la anterior.</p> <p>III. INTENTO DE SOLUCIÓN.</p> <p>(19) Elaborar un mural en pequeños grupos mixtos con las conclusiones a las que hayan llegado tras las actividades anteriores.</p> <p>IV. GENERALIZACIÓN Y NUEVO CONTEXTO.</p> <p>(20) Analizar en pequeños grupos situaciones cotidianas que supongan discriminación por las diferencias biológicas, sociales o culturales debidas al desarrollo sexual propuestas por las alumnas y alumnos. Las propuestas por las chicas serán analizadas por los chicos y viceversa.</p> <p>(21) Explicar en el grupo clase los resultados.</p> <p>(22) Contrastar las diferentes explicaciones dadas.</p> <p>Las actividades con un * son recomendadas para Educación Primaria. Las que tienen dos, para los últimos cursos de E.P. y Ed. Secundaria. Las de tres, para E.S. y Ciclo 16-20.</p>	<p>(14) Coordinar y favorecer la expresión de sus ideas.</p> <p>(15) Favorecer la contrastación.</p> <p>(16) Favorecer la contrastación entre su información y las láminas utilizadas.</p> <p>(17) Informar.</p> <p>(18) Contrastar la nueva información con la anterior.</p> <p>(19) (20) Coordinar.</p> <p>(21) Favorecer la expresión de sus ideas.</p> <p>(22) Contrastar sus ideas y la información del profesor o profesora.</p>	

FICHA

7.1

Dibuja un niño y una niña desnudos, de unos 9 o 10 años.

FICHA

7.2

Explica las características del niño y la niña de tu dibujo.

Chica

Chico

Explica las diferencias entre el chico y la chica de tu dibujo.

FICHA

7.3

Dibuja un chico y una chica desnudos de 12 a 14 años de edad.

FICHA

7.4

Explica las características del chico y la chica de tu dibujo.

Chico

Chica

Explica las diferencias entre el chico y la chica de tu dibujo.

FICHA

7.5

Dibuja dos personas adultas (mujer y hombre) y dos personas ancianas (mujer y hombre).

FICHA

7.6

Explica las características de los hombres y mujeres que has dibujado.

Hombre adulto

Anciano

Mujer adulta

Anciana

Explica brevemente las diferencias entre los hombres y las mujeres de tu dibujo.

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesora	Cómo lo evaluamos
<p>1. Analizar críticamente el concepto de virginidad.</p> <p>2. Analizar críticamente la función social de la virginidad femenina como sistema de control de su sexualidad.</p> <p>3. Favorecer la integración de las dimensiones biológica, cultural, social, afectiva, psicológica y moral del concepto de virginidad.</p> <p>4. Analizar críticamente la variabilidad cultural del concepto de virginidad: unas culturas defienden la virginidad femenina y otras la consideran un obstáculo.</p> <p>5. Cambiar las actitudes negativas de las mujeres y la virginidad.</p> <p>6. Aprender un vocabulario adecuado y riguroso que no sea discriminatorio o sexista.</p> <p>7. Desmitificar que la presencia o ausencia de hímen sea demostrativo de la virginidad femenina.</p> <p>8. Desmitificar que la ausencia de hímen en la mujer pueda provocar una enfermedad de transmisión sexual.</p> <p>9. Conocer la anatomía sexual femenina y especialmente la función y constitución del hímen.</p>	<p>BLOQUE TEMÁTICO: Sexualidad y Cultura y anatomía y ciclo menstrual.</p> <p>SUBTEMA: La virginidad femenina.</p> <p>DIMENSIONES: Biológica: Bases anatómicas. Función y tipos de hímen. CULTURAL-SOCIAL: La virginidad como sistema de control femenino. Rituales de desfloración. Los Trobriandeses y el hímen. Virginidad y relaciones de poder. Fidelidad femenina.</p>	<p>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.</p> <p>(1) Responder en pequeño grupo a las preguntas siguientes: ¿Qué es el hímen? ¿Cuáles es su función? ¿Por qué crees que es tan importante la virginidad femenina? (Ficha 8.1).</p> <p>(2) Explicar en el grupo clase las respuestas elaboradas a cada una de las preguntas.</p> <p>II. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN.</p> <p>(3) Contraste de las diferentes explicaciones dadas por los alumnos y alumnas entre sí a partir de las teorías aparecidas.</p> <p>(4) Informar con la proyección de <i>Diapositivas de Anatomía</i>.</p> <p>(5) Contrastar la información recibida con la que poseían con anterioridad.</p> <p>(6) Describir en pequeño grupo situaciones conocidas de su entorno cultural en las que la virginidad femenina haya sido un elemento importante (Ficha 8.2).</p> <p>(7) Explicar al grupo clase las situaciones de la actividad anterior.</p> <p>(8) Contrastar las diferentes situaciones descritas.</p> <p>(9) Leer algunos textos bíblicos sobre la virginidad femenina (Documento 8.1).</p> <p>(10) En pequeños grupos analizar esos textos para responder a: ¿Qué sentido tenía entonces la virginidad? ¿Por qué la Biblia no habla de la virginidad masculina? (Ficha 8.3).</p> <p>(11) Explicar al grupo clase las respuestas elaboradas.</p> <p>(12) Contraste de las respuestas entre los alumnos y alumnas.</p>	<p>(1) Coordinar.</p> <p>(2) Coordinar y favorecer la expresión de las ideas del alumnado.</p> <p>(3) Favorecer la contrastación entre las ideas del alumnado.</p> <p>(4) Informar.</p> <p>(5) Coordinar y favorecer las contradicciones perceptibles.</p> <p>(6) Coordinar.</p> <p>(7) Favorecer la explicitación de las ideas del alumnado.</p> <p>(8) Favorecer la contrastación de las ideas entre los grupos.</p> <p>(9) (10) Coordinar.</p> <p>(11) Coordinar y presentar los aspectos críticos para su contrastación.</p> <p>(12) Favorecer el análisis y la contrastación.</p> <p>(13) Informar.</p> <p>(14) Potenciar la contrastación de sus ideas.</p>	<p>INFORMACIÓN: Educación Secundaria: ítem 15 del bloque Anatomía y Ciclo Menstrual. Ciclo 16-20: ítems 21 del bloque Anatomía y Ciclo Menstrual. ACTITUDES: Escala General. La prueba elaborada por los alumnos y alumnas. CONCEPCIONES: 3. Anatomía y Ciclo Menstrual ítem 7. 8. Higiene Sexual y E.T.S.: ítem 15.</p>

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
	<p>Efectiva-Psicológica: Infravaloración de la mujer sin hímen.</p> <p>Moral: Condena o reprobación por la pérdida "cultural" de la virginidad.</p>	<p>(13) Informar de culturas como los Trobriandeses y el valor de la virginidad femenina (Documento 8.2).</p> <p>(14) Contrastar esta nueva información con la anterior.</p> <p>III. INTENTO DE SOLUCIÓN.</p> <p>(15) Elaborar en pequeños grupos un mural con toda la información recogida a lo largo de las actividades anteriores y las conclusiones.</p> <p>IV. GENERALIZACIÓN Y NUEVO CONTEXTO.</p> <p>(16) En pequeños grupos elaborar un cuestionario sobre las actitudes ante la virginidad en el grupo clase y realizarlo.</p> <p>(17) Analizar los datos obtenidos separando las actitudes masculinas de las femeninas.</p> <p>(18) Discutir colectivamente los datos obtenidos.</p> <p>(19) Juego de roles: Durante la noche de bodas el hombre descubre que su esposa no es virgen. Ejemplificar la discusión que podría generarse.</p> <p>(20) Analizar la actividad y elaborar conclusiones.</p>	<p>(15) Coordinar y favorecer la elaboración de conclusiones.</p> <p>(16) (17) Coordinar y asesorar.</p> <p>(18) Favorecer la contrastación entre sus ideas.</p> <p>(19) Coordinar.</p> <p>(20) Coordinar y favorecer la elaboración de conclusiones.</p>	

FICHA

8.2

Describir en pequeño grupo una situación conocida en la que la virginidad haya sido importante, aportando alternativas.

DOCUMENTO

8.1

Texto de la Biblia sobre la virginidad femenina:

Delitos de los cónyuges y sus penas.

“Si un hombre, después de haber tomado mujer y haber entrado a ella, la aborreciere y la imputare falsamente delitos y la difamase, diciendo: “He tomado a ésta por mujer, y cuando a elle entré no la hallé virgen”, el padre y la madre de ella tomarán las pruebas de su virginidad y las presentarán a los ancianos de la ciudad en las puertas. El padre de la joven dirá: “Yo he dado por mujer mi hija a este hombre, y él, habiéndola aborrecido, le imputa cosas deshonorosas, diciendo: No la he hallado virgen. Ahí están las pruebas de la virginidad de mi hija”, y desplegará la sábana ante los ancianos de la ciudad. Estos cogerán al hombre y le castigarán, le impondrán una multa de cien siclos de plata, que entregarán al padre de la joven, por haber esparcido la difamación de una virgen de Israel; tendrá que tomarla por mujer, y nunca en la vida podrá repudiarla”.

Deuteronomio, 22, 13-19.

FICHA

8.3

Responder en pequeños grupos a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué sentido crees que tenía entonces la virginidad femenina?

2. ¿Por qué crees tú que la Biblia no habla de la virginidad masculina?

DOCUMENTO

8.2

Textos sobre la virginidad en otras culturas:

“Algunos salvajes explicaron que las relaciones conyugales tienen por objeto facilitar el camino del espíritu que desea introducir un germen en el organismo femenino. Si una virgen no puede tener un niño –dicen– es porque no ha sido “abierta”. La creencia está tan extendida que las niñas, siguiendo el consejo de sus madres, se dedican, solas o en grupo, a ensanchar por medio de frutas y raíces la entrada por donde penetrará, después de la pubertad, el espíritu fecundante”.

Welter, G. (1975). *El amor entre los primitivos*. Biblioteca Universal Caralt. Barcelona (p. 22).

“Una virgen no puede concebir.

La tradición, el folklore difuso, ciertos aspectos de la costumbre y de la conducta social, enseñan y afirman al nativo esa sencilla verdad fisiológica, y él la sabe formular concisa y claramente, pues al respecto no abriga duda alguna.

Escuchemos algunas de sus explicaciones. La que sigue me fue facilitada por Niyova, de Oburaku, en cuya información podemos confiar: “Una virgen no concibe porque no hay camino para que los niños vayan y que esa mujer conciba. Cuando el orificio está bien abierto, los espíritus están alerta, dan al niño”.

Malinowski, B. (1982). *Estudios de Psicología Primitiva*. Paidós Studio Básica. Barcelona, Buenos Aires. (pp. 111-112).

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesora	Cómo lo evaluamos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Construir los conceptos de Ciclo de Respuesta Sexual y Alteraciones. 2. Diferenciar las funciones de la sexualidad humana: comunicación, actividad, placer y reproducción. 3. Conocer el Ciclo de Respuesta Sexual, sus fases y manifestaciones, así como las disfunciones más frecuentes. 4. Favorecer la integración de las dimensiones biológica, cultural, social, afectiva, psicológica y moral del concepto del ciclo de respuesta sexual y disfunciones. 5. Favorecer la comunicación entre personas en las relaciones sexuales. 6. Analizar críticamente los mitos más frecuentes: ausencia de relaciones sexuales durante la menstruación, el embarazo y la madurez. 7. Conocer que el ciclo de respuesta sexual es el mismo en las relaciones heterosexuales, homosexuales y la autoestimulación. 	<p>BLOQUE TEMÁTICO: Ciclo de Respuesta sexual y alteraciones. SUBTEMA: Ciclo de respuesta sexual femenina y masculina disfunciones sexuales.</p> <p>DIMENSIONES: Bio-Fisiológica: Concepto de ciclo de respuesta sexual. Fases: excitación, meseta, orgasmo y resolución. CRS, embarazo y madurez. CRS, heterosexualidad y homosexualidad. Disfunciones sexuales: Eyaculación precoz, anorgasmia, impotencia, coito doloroso.</p>	<p>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: (1) Discutir y explicar en pequeños grupos mixtos según el siguiente guión: ¿Qué sucede cuando un hombre o una mujer se excitan sexualmente de manera efectiva? ¿Existen diferencias entre la respuesta femenina y la masculina? ¿Qué es el orgasmo? (Ficha 9.1). (2) Explicación en el grupo clase de las respuestas de cada grupo a las preguntas anteriores.</p> <p>II. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN: (3) Contraste entre las diferentes explicaciones de los grupos. (4) Informar del Ciclo de Respuesta Sexual con Diapositivas. (5) Contraste entre las ideas que mantenían los alumnos y alumnas y la nueva información. (6) Informar de algunas investigaciones sexológicas sobre el ciclo de respuesta sexual masculina y femenina. (7) En pequeños grupos explicar las diferencias entre los datos y lo que se supone la práctica. (8) Exposición colectiva de las explicaciones y contraste. (9) En pequeños grupos responder si existen diferentes tipos de orgasmo o no en la mujer. (10) Explicación y contraste entre los diversos grupos, colectivamente. (11) Informar de algunos mitos sobre el orgasmo y su origen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Coordinar. (2) Coordinar y favorecer la expresión de las ideas del alumnado. (3) Favorecer la contrastación entre las ideas del alumnado. (4) Informar. (5) Coordinar y favorecer las contradicciones perceptibles. (6) Informar. (7) Coordinar. (8) Favorecer la explicitación de las ideas del alumnado. (9) Coordinar. (10) Favorecer la contrastación de las ideas entre los grupos. (11) Informar. (12) Coordinar. (13) Potenciar la contrastación entre iguales. (14) (15) Favorecer el análisis y la contrastación. (16) Informar. 	<p>INFORMACIÓN: Cuestionario</p> <p>ACTITUDES: Escala General.</p> <p>CONCEPCIONES: 4. Ciclo de Respuesta Sexual y Alteraciones. Ítem 10.</p>

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
<p>8. Aprender un vocabulario adecuado y riguroso que no sea discriminatorio o sexista.</p> <p>9. Desmitificar la idea de que la consecución simultánea del orgasmo en la pareja sea sinónimo de perfecta comunicación y que el orgasmo sea siempre el fin último de la misma.</p> <p>10. Conocer formas alternativas de relación sexual a la penetración y que no tengan necesariamente como fin el logro del orgasmo, diversificando el intercambio corporal.</p> <p>11. Cambiar nuestras actitudes de condena ante la mujer cuando toma la iniciativa en las relaciones sexuales.</p>	<p>CULTURAL-SOCIAL: Regulación de las conductas sexuales que suponen obtención de placer. CRS y períodos no reproductivos. Mitos.</p> <p>AFECTIVA-PSICOLÓGICA: Infravaloración de las personas en etapas evolutivas en las que se pierde la capacidad de reproducción.</p> <p>MORAL: Condena o reproban de las relaciones sexuales no reproductivas.</p>	<p>(12) En pequeños grupos analizarlos y contrastarlos con la práctica.</p> <p>(13) Exposición y contrastación entre los grupos de clase, colectivamente.</p> <p>(14) En pequeños grupos analizar por qué se concede tanta importancia al orgasmo simultáneo y a éste como fin de la relación sexual.</p> <p>(15) Contrastar las respuestas dadas por los diferentes grupos entre sí.</p> <p>(16) Informar de otras culturas que diversifican las relaciones sexuales. No penetración e intercambio corporal (Documento 9.1).</p> <p>(17) Contrastar esta nueva información con la anterior.</p> <p>(18) En pequeño grupo elaborar una relación de las disfunciones conocidas explicando su origen y alternativas.</p> <p>(19) Explicar en el grupo clase los datos elaborados.</p> <p>(20) Contrastar la información entre los diferentes grupos.</p> <p>(21) Informar de las disfunciones sexuales.</p> <p>(22) Contrastar esta nueva información con la anterior.</p> <p>(23) Elaborar un listado colectivo de los términos empleados cotidianamente para referirse al ciclo de respuesta sexual y las disfunciones (Ficha 9.2).</p>	<p>(17) Potenciar la contrastación de sus ideas.</p> <p>(18) Coordinar.</p> <p>(19) Potenciar la expresión y contrastación de las ideas de los alumnos y alumnas.</p> <p>(20) Favorecer la contrastación entre sus ideas.</p> <p>(21) Informar.</p> <p>(22) Favorecer la contrastación.</p> <p>(23) Informar.</p> <p>(24) Coordinar.</p> <p>(25) Favorecer la contrastación y las contradicciones perceptibles.</p> <p>(26) Coordinar.</p> <p>(27) Coordinar y profundizar en el significado de los términos.</p> <p>(28) Coordinar.</p> <p>(29) Coordinar y potenciar la elaboración de conclusiones.</p> <p>(30) Coordinar.</p>	

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesora	Cómo lo evaluamos
		<p>(24) Explicar el significado de los términos.</p> <p>(25) Elaborar colectivamente unas normas para la utilización adecuada del vocabulario.</p> <p>III. INTENTO DE SOLUCIÓN.</p> <p>(26) Elaborar colectivamente conclusiones sobre todo el proceso seguido.</p> <p>IV. GENERALIZACIÓN Y NUEVO CONTEXTO.</p> <p>(27) En pequeños grupos mixtos discutir y explicar si la respuesta sexual cambia durante la menstruación, el embarazo y la madurez.</p> <p>(28) Explicar y contrastar las teorías de los diferentes grupos.</p> <p>(29) Informar del CRS durante la menstruación, el embarazo y la madurez.</p> <p>(30) Contrastar esta nueva información con la anterior y elaborar conclusiones.</p>	<p>(31) Potenciar la expresión de sus ideas y la contrastación entre las mismas.</p> <p>(32) Informar.</p> <p>(33) Contrastación y potenciación de conclusiones.</p>	

FICHA

9.1

Discutir en pequeños grupos y responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué sucede cuando un hombre o una mujer se excitan sexualmente?

2. ¿Existen diferencias entre la respuesta de la mujer y la del hombre?

3. ¿Qué es el orgasmo?

DOCUMENTO

9.1

“Las mujeres Hotentotes, con su típico “faldón”, con particularmente exigentes. Las gisul, cuando no quedan adecuadamente satisfechas, comienzan a gritar con el fin de comunicar el hecho a todo el vecindario: “El pene de mi marido ha muerto (...) El coito se practica generalmente en la actitud llamada “angélica”, con la mujer en posición supina con las piernas abiertas y el hombre tendido sobre ella: postura preferida de los Sabei, mientras que los Gisu, los Nandi, los Nkundo y las demás tribus de pastores, practican el coito de lado. Los Edo, los Ibo y los Mossi exigen que el acto sexual tenga lugar sobre una estera y nunca en contacto directo con el suelo, lo cual podría provocar la sequía en el país; además la pareja no debe toser para evitar contraer una enfermedad de difícil curación”.

De Rachewiltz, B. (1967). *Eros negro. Costumbres sexuales en África desde la prehistoria hasta nuestros días*. Sagitario. Barcelona (p. 228).

FICHA

9.2

Elaborar un listado de las palabras que utilizamos para referirnos al ciclo de respuesta sexual y sus disfunciones proponiendo términos alternativos cuando éstos sean discriminatorios o inadecuados.

Palabra

Significado

Alternativa

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesora	Cómo lo evaluamos
<p>1. Construir el concepto de autoestimulación masculina y femenina.</p> <p>2. Diferenciar los elementos biológicos de los sociales y culturales.</p> <p>3. Conocer el Ciclo de Respuesta Social Humana.</p> <p>4. Conocer que el CRS es el mismo de las relaciones hereo y homosexuales, así como en la autoestimulación.</p> <p>5. Favorecer la integración de las dimensiones biológica, cultural, social, afectiva, psicológica y moral del concepto de autoestimulación.</p> <p>6. Aprender un vocabulario adecuado exento de prejuicios. Autoestimulación y masturbación.</p> <p>7. Analizar críticamente los mitos más frecuentes que condenan la autoestimulación.</p> <p>8. Analizar porqué nuestra cultura condena especialmente el placer en la mujer, incluso en la autoestimulación.</p> <p>9. Cambiar nuestras actitudes, incorporando la autoestimulación como la forma natural y sana de vivir la sexualidad.</p> <p>10. Conocer otras formas de satisfacción sexual como la <i>felatio</i> y el <i>milingus</i>.</p>	<p>BLOQUE TEMÁTICO:</p> <p>Ciclo de respuesta sexual y alteraciones.</p> <p>SUBTEMA:</p> <p>Autoestimulación masculina y femenina.</p> <p>DIMENSIONES:</p> <p>Bio-Fisiológica: concepto de Ciclo de respuesta sexual. Fases: excitación, meseta, orgasmo y resolución. Función del clítoris y la vagina.</p> <p>CULTURAL-SOCIAL:</p> <p>Condena, tolerancia o aceptación.</p> <p>Discriminación sexual de la mujer.</p> <p>AFECTIVA-PSICOLÓGICA:</p> <p>Sentimientos de culpa, soledad, pérdida de la autoestima personal.</p>	<p>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:</p> <p>(1) Discutir y explicar en pequeños grupos mixtos según el siguiente guión: ¿Qué significa la palabra autoestimulación o masturbación? ¿Por qué se masturban las personas? ¿Green que es peligroso masturbarse? ¿Cómo se masturba el hombre? ¿Cómo se masturba la mujer? (Ficha 10.1).</p> <p>(2) Explicación en el grupo clase de las respuestas de cada grupo a las respuestas anteriores.</p> <p>II. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN:</p> <p>(3) Contraste entre las diferentes explicaciones de los grupos.</p> <p>(4) Informar del Ciclo de Respuesta Sexual con diapositivas.</p> <p>(5) Contraste entre las ideas que mantenían los alumnos y alumnas y la nueva información.</p> <p>(6) Informar de algunas investigaciones sociológicas sobre autoestimulación masculina y femenina. Lectura de textos.</p> <p>(7) En pequeños grupos explicar las diferencias entre los datos y lo que se supone la práctica.</p> <p>(8) Exposición colectiva de las explicaciones y contrastación.</p> <p>(9) Informar de otras culturas en las que la autoestimulación se tolera o se favorece (Documento 10.1).</p> <p>(10) En pequeños grupos analizar las diferencias y explicarlas.</p> <p>(11) Explicación y contrastación entre los diversos grupos, colectivamente.</p>	<p>(1) Coordinar.</p> <p>(2) Favorecer expresión de ideas del alumnado.</p> <p>(3) Favorecer la contrastación planteando contradicciones.</p> <p>(4) Informar.</p> <p>(5) Favorecer expresión y contrastación.</p> <p>(6) Informar y coordinar.</p> <p>(7) Coordinar.</p> <p>(8) Favorecer expresión y contrastación de ideas formulando preguntas y contradicciones.</p> <p>(9) Informar.</p> <p>(10) Coordinar.</p> <p>(11) Favorecer expresión y contrastación.</p> <p>(12) Informar y coordinar.</p> <p>(13) Coordinar.</p> <p>(14) Favorecer expresión y contrastación.</p> <p>(15), (16), (17), (18) Coordinar.</p>	<p>INFORMACIÓN:</p> <p>Cuestionario</p> <p>CONCEPCIONES:</p> <p>4. Ciclo de Respuesta Sexual: ítem 10.</p>

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
	<p>MORAL: Condena y mitos sobre los prejuicios (*). Etimológicamente el término homosexualidad incluye la masculina y la femenina. Sin embargo, y como generalmente se identifica con la primera, podría utilizarse lesbianismo.</p>	<p>(12) Informar de algunos mitos y su origen. Lectura de textos (Documento 10.2). (13) En pequeños grupos analizarlos y contrastarlos con la práctica. (14) Exposición y contrastación entre los grupos de clase, colectivamente. (15) Elaborar un listado colectivo de los términos empleados cotidianamente para referirse a la autoestimulación masculina y femenina. Analizarlos (Ficha 10.2). (16) Elaborar colectivamente unas normas para la utilización adecuada del vocabulario. (17) Elaborar colectivamente conclusiones sobre todo el proceso seguido. IV. Generalización y nuevo contexto: (18) En pequeños grupos mixtos discutir y explicar si la autoestimulación es siempre una conducta solitaria y si es lo mismo que hacer el amor (Ficha 10.3). (19) Explicar y contrastar las teorías de los diferentes grupos. (20) Juego de roles. Un alumno o alumna preocupado/a por lo que considera "exceso de masturbación" decide acudir al consultorio médico. La situación se representaría con una médica, el o la interesado/a y otra persona acompañante.</p>		

DOCUMENTO

10.1

“Masturbación (ikivayni kwila: él manipula su pene; isulumomoni: él hace brotar el líquido seminal. Es ésta una práctica reconocida, a la que a menudo se hace alusión en las anécdotas jocosas. No obstante, los indígenas pretenden que sólo se entregan a ellos los idiotas, los desgraciados albinos o los hombres afligidos por un defecto de palabra; en otras palabras, los que carecen de lo necesario para obtener los favores de una mujer. Así pues, esta práctica se considera deshonrosa e indigna de un hombre, pero se habla en un tono más bien regocijado y harto indulgente. Otro tanto sucede con la masturbación femenina (ikivayni wila: ella manipula su vagina; ibasi wila o yamala: ella penetra su vagina con su mano)”.

Malinowski, B. (1975). *La vida sexual de los salvajes*. Morata. Madrid (p. 338).

“Durante su primera infancia, los niños aloreses se masturban libremente, y en ocasiones imitan el intercurso con una niña. A medida que los niños crecen, sin embargo, la actividad sexual topa con ceños fruncidos, y durante los últimos años de la infancia tal comportamiento está prohibido tanto para el niño como para la niña. Más, en realidad, los muchachos continúan sus actividades sexuales, si bien en secreto”.

Beach, F. A. y Ford, C. S. (1978). *Conducta Sexual*. Fontanella. Barcelona (p. 211).

DOCUMENTO

10.2

“El siglo XVIII constituye una etapa histórica en la que se revive la más feroz lucha contra la autoestimulación en una campaña orquestada por médicos, pedagogos y teólogos de la moral (Foucault, 1976).

Iniciada en Inglaterra, encuentra en Tissot –un médico suizo en comunión con los influyentes círculos religiosos católicos europeos– uno de los máximos defensores.

En su obra “De l’Onanisme”, editada en francés en 1760, ataca de forma foribunda la autoestimulación presentándola como el origen de terribles enfermedades, locura, debilitamiento físico y otras enfermedades”.

Posteriormente, Rousseau (1762) revive la condena de esta conducta recomendando la vigilancia de los niños para que éstos puedan “garantizarse a sí mismos”.

Autores contemporáneos como Russel (1967) no han dudado asimismo en su condena sin aportar argumentos. Expone que a pesar de las pruebas que demuestran la universalidad de esta conducta y reconociendo que “la masturbación infantil no produce aparentemente efectos apreciables en la salud ni en el carácter”, lo recomendable es procurar “que el niño tenga mucho sueño al ir a acostarse para que esté despierto el menor tiempo posible. Puede dejársele en la cama alguno de sus juguetes favoritos que distraiga su atención”.

Barragán, F. (1988). *Las teorías sexuales infantiles, la información sexual y las teorías implícitas de los adultos sobre sexualidad y educación sexual*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna (pp. 178-179).

FICHA

10.2

Elaborar un listado de las palabras que usamos habitualmente para referirnos a la masturbación en hombres y mujeres, proponiendo alternativas siempre que las palabras resulten inadecuadas o sexistas.

FICHA

10.3

Discutir y explicar en pequeño grupo las siguientes preguntas:

1. ¿Es la autoestimulación siempre una conducta solitaria?

2. ¿Se siente lo mismo haciendo el amor que en la autoestimulación? ¿Por qué?

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesor-a	Cómo lo evaluamos
<p>1. Favorecer la construcción del concepto de anticoncepción.</p> <p>2. Diferenciar las funciones de la sexualidad humana: comunicación, afectividad, placer y reproducción.</p> <p>3. Conocer los métodos anticonceptivos masculinos y femeninos: descripción, función y efectos secundarios.</p> <p>4. Favorecer la integración de las dimensiones biológica, cultural, social, afectiva, psicológica y moral del concepto de anticoncepción.</p> <p>5. Analizar críticamente los mitos más frecuentes: lactancia prolongada como método anticonceptivo, lavados vaginales caseiros, pérdida del placer al usar el preservativo...</p> <p>6. Cambiar nuestras actitudes ante el uso de los métodos entendiéndolos como responsabilidad compartida entre el hombre y la mujer.</p> <p>7. Aprender un vocabulario adecuado y riguroso que no sea discriminatorio o sexista.</p> <p>8. Comprender y asumir la necesidad de consulta médica para usar métodos anticonceptivos.</p>	<p>BLOQUE TEMÁTICO: Sexualidad y reproducción.</p> <p>SUBTEMA: Métodos anticonceptivos.</p> <p>DIMENSIONES: Bio-Fisiológica: Fisiología sexual masculina y femenina y métodos anticonceptivos. Métodos de barrera, químicos, quirúrgicos. Métodos naturales y otros. Anticoncepción y placer.</p>	<p>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.</p> <p>(1) Elaborar en pequeños grupos un listado de los métodos anticonceptivos que conocen explicando cómo se usan, quiénes y la función de cada uno de ellos (Ficha 11.1).</p> <p>(2) Explicación en el grupo clase de las respuestas de cada equipo a las preguntas anteriores.</p> <p>II. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN.</p> <p>(3) Contrastación entre las diferentes explicaciones de los grupos.</p> <p>(4) Presentar un conjunto completo de los Métodos anticonceptivos: preservativo, diafragma, píldoras, espermicidas, esponja vaginal, DIU y otros. Asimismo proyectar diapositivas o presentar fotos de los demás: vasectomía, ligadura de trompas, temperatura, moco cervical.</p> <p>(5) Compara en pequeños grupos la relación presentada y el listado elaborado por las alumnas y alumnos.</p> <p>(6) Identificar los métodos no conocidos por los alumnos y alumnas y comentar brevemente su naturaleza y uso.</p> <p>(7) Realizar en pequeños grupos una clasificación de todos los métodos con criterios propuestos por el alumnado (Ficha 11.2).</p> <p>(8) Explicar al grupo clase la clasificación realizada.</p> <p>(9) Contrastación entre las diferentes clasificaciones presentadas.</p> <p>(10) Presentar un modelo de clasificación del tipo: Métodos naturales y de barrera, quirúrgicos, quirúrgicos.</p>	<p>(1) Coordinar.</p> <p>(2) Coordinar y favorecer la expresión de las ideas del alumnado.</p> <p>(3) Favorecer la contrastación entre las ideas del alumnado.</p> <p>(4) Informar y presentar el material que puede conseguirse en un Centro de Planificación Familiar.</p> <p>(5) Coordinar.</p> <p>(6) Coordinar e informar.</p> <p>(7) Coordinar.</p> <p>(8) Favorecer la explicitación de las ideas del alumnado.</p> <p>(9) Potenciar la contrastación entre iguales.</p> <p>(10) Informar.</p> <p>(11) Coordinar.</p> <p>(12) Favorecer la contrastación de las ideas entre los grupos.</p> <p>(13) Informar.</p> <p>(14) Potenciar la contrastación entre iguales.</p>	<p>INFORMACIÓN: Cuestionario</p> <p>CONCEPCIONES: Podemos elaborar una entrevista clínica.</p> <p>ACTITUDES: Escala General.</p>

Para qué lo enseñamos	Qué enseñamos	Cómo lo enseñamos	Función del profesora	Cómo lo evaluamos
	<p>Cultural-Social: Regulación legal y social del uso de anticonceptivos. Mitos sobre métodos: lactancia prolongada, lavados vaginales caseros. Afectiva-Psicológica: Efectos secundarios de los métodos anticonceptivos. Problemas psicológicos ante la ligadura de trompas y la vasectomía. Moral: Condena o reprobación por el uso de los métodos anticonceptivos. Iglesia y sexualidad.</p>	<p>(11) Contrastar en pequeño grupo esta nueva clasificación con la que había propuesto. (12) Explicar al grupo clase los resultados de la contrastación. (13) Informar de todos los métodos anticonceptivos con Diapositivas. (14) Contrastar esta nueva información con la que poseían con anterioridad, insistiendo en su uso, funciones y contraindicaciones. (15) Invitar a una persona que trabaje en un Centro de Planificación Familiar para que les informe de los servicios que prestan estos centros. (16) Discutir en pequeño grupo algunos de los mitos más frecuentes relacionados con los métodos anticonceptivos: pérdida de placer masculino, esterilidad. (17) Contrastar las explicaciones de los diferentes grupos entre sí. (18) Elaborar un listado colectivo de los términos empleados cotidianamente para referirse a los métodos anticonceptivos (Ficha 11.3). (19) Explicar el significado de los términos. (20) Elaborar colectivamente unas normas para la utilización adecuada del vocabulario. III. INTENTO DE SOLUCIÓN. (21) Elaborar colectivamente conclusiones sobre todo el proceso seguido. IV. GENERALIZACIÓN Y NUEVO CONTEXTO. (22) Juego de roles: una pareja heterosexual que no desea tener hijos discuten acerca de los métodos que pueden utilizar. (23) Discutir en el grupo clase las alternativas que presenten. (24) Elaborar conclusiones colectivas.</p>	<p>(15) Informar. (16) Coordinar. (17) Favorecer el análisis y la contrastación. (18) Coordinar. (19) Potenciar la expresión de las ideas del alumnado y profundizar en el significado de los términos. (20) (21) Coordinar. (22) Coordinar. (23) Favorecer la contrastación y las conclusiones perceptibles. (24) Contrastación y potenciación de conclusiones.</p>	

FICHA

11.1

Elaborar en pequeño grupo una lista de los métodos anticonceptivos que conocen explicando cómo se utilizan y quién o quiénes deben utilizarlo.

Método

Forma de uso

Persona

FICHA

11.2

Explica por medio de un dibujo o un mapa conceptual cómo clasificarías los métodos anticonceptivos según tus propios criterios.

FICHA

11.3

Elaborar una lista con las palabras que utilizamos habitualmente para referirnos a los métodos anticonceptivos proponiendo alternativas cuando éstas son inadecuadas o discriminatorias.

Palabra

Significado

Alternativa

Instrumentos de evaluación

3

ORIENTACIONES PARA SUMINISTRAR LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

Los cuestionarios de información sexual disponen de cuatro alternativas de las que sólo una es correcta. Para su corrección y puntuación debe consultarse el apartado de ponderación.

Para la fiabilidad de los mismos, se utilizó el procedimiento de división por la mitad de los ítems al azar. El coeficiente de fiabilidad del paquete estadístico SPSS11 presentó unos valores de Alfa = 0,053; Alfa 0,098 para Educación Secundaria y 0,740 para Ciclo 16-20 (puede usarse con madres y padres).

Las escalas de actitudes deben completarse redondeando con un círculo la respuesta elegida de entre las cinco posibles. Debe recomendarse utilizar lo menos posible la alternativa 3.

Las alternativas significan:

1. Totalmente en desacuerdo. 2. Medianamente en desacuerdo. 3. Indiferente. 4. Medianamente de acuerdo. 5. Totalmente de acuerdo.

El cuestionario de concepciones debe responderse eligiendo una de las alternativas presentes. Todas son correctas. Debe explicarse, complementariamente, la respuesta elegida.

Para la evaluación de la metodología sería conveniente disponer de más de un observador u observadora para contrastar los datos elegidos. Deben recogerse al menos tres sesiones diferentes del proceso. El apartado de descripción de tareas debe recoger todas las tareas diferentes que se emplean y el orden en el que suceden en el aula.

Las entrevistas clínicas que se ofrecen son abiertas. El modelo debe adaptarse a las respuestas que vayan dando los alumnos y alumnas, de forma que nos permita profundizar en cada caso.

Los registros para la evaluación de los dibujos deben completarse cuando hayan finalizado los dibujos. Anotaremos las características que corresponden con las dimensiones incluidas en cada uno de ellos.

ESCALA DE ACTITUDES: EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Cuando dos mujeres hacen el amor es una cochizada.	1	2	3	4	5
2. A los bebés los tiene que cuidar tanto el padre como la madre.	1	2	3	4	5
3. La esposa puede obligar a su marido a hacer el amor siempre que ella quiera.	1	2	3	4	5
4. Los niños son más fuertes porque tienen pene.	1	2	3	4	5
5. La niña que se toca la vulva es una viciosa.	1	2	3	4	5
6. Un hombre puede obligar a hacer el amor a la mujer.	1	2	3	4	5
7. La esposa puede obligar, a veces, a hacer el amor a su marido.	1	2	3	4	5
8. En la sexualidad el tamaño de pene es muy importante.	1	2	3	4	5
9. El marido puede obligar, a veces, a hacer el amor a su esposa.	1	2	3	4	5
10. Las mujeres tienen que estarse quietas cuando hacen el amor con el hombre.	1	2	3	4	5
11. Las niñas son fuertes aunque no tengan pene.	1	2	3	4	5
12. Un niño que usa zarcillos es un mariquita.	1	2	3	4	5
13. El marido puede obligar a hacer el amor a su esposa siempre que él quiera.	1	2	3	4	5
14. La esposa puede obligar a su marido a hacer el amor para tener un hijo.	1	2	3	4	5
15. El marido puede obligar a hacer el amor a la mujer para tener un hijo.	1	2	3	4	5
16. Los niños son más listos que las niñas.	1	2	3	4	5
17. Usar métodos anticonceptivos para evitar el embarazo es un crimen.	1	2	3	4	5

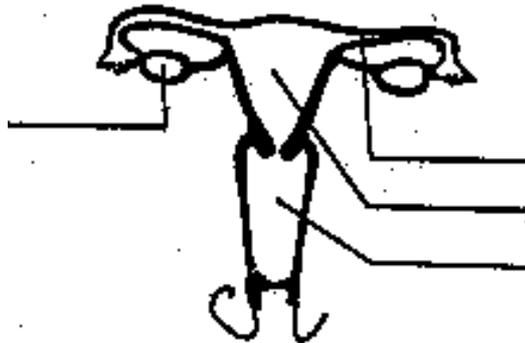
CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN SEXUAL:

HISTORIA DE LA SEXUALIDAD

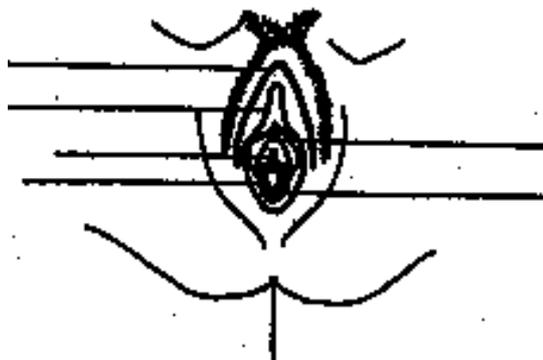
1. ¿Cuál de estos autores tiene algo que ver con la sexualidad?
 - 1) Arthur Miller.
 - 2) Marie Curie.
 - 3) Alfred Kinsey.
 - 4) Paul Simon.
2. Los primeros estudios científicos sobre sexualidad fueron realizados en...
 - 1) La época de los griegos.
 - 2) La Edad Media.
 - 3) El siglo XVIII.
 - 4) El siglo XX.
3. Los primeros autores que hicieron un estudio científico sobre la sexualidad fueron...
 - 1) Sigmund Freud.
 - 2) Masters y Johnson.
 - 3) Lotou.
 - 4) Havelock Ellis.

ANATOMÍA Y CICLO MENSTRUAL

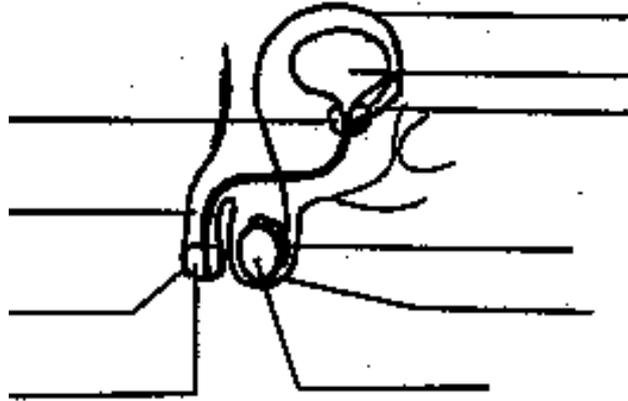
4. Coloca los nombres que sepas.



5. Coloca los nombres que sepas.



6. Coloca los nombres que sepas.



7. La mujer tiene un órgano entre las dos piernas que se llama:

- 1) Vagina.
- 2) Útero.
- 3) Vulva.
- 4) Labios.

8. La vagina le sirve a la mujer para:

- 1) Hacer el acto sexual, el amor y orinar.
- 2) Para orinar y tener los niños.
- 3) Para hacer el acto sexual, tener los niños y la regla.
- 4) Solamente para tener la regla o la menstruación.

9. La mujer tiene un pequeño bultito por encima de la vagina que se llama:

- 1) Glándula de Bartolino.
- 2) Clítoris.
- 3) Monte de Venus.
- 4) Glándula.

10. Ese pequeño bultito sirve para:

- 1) Evitar algunas enfermedades.
- 2) Producir placer cuando la mujer se lo frota.
- 3) Atraer sexualmente al hombre.
- 4) No sirve para nada relacionado con la sexualidad.

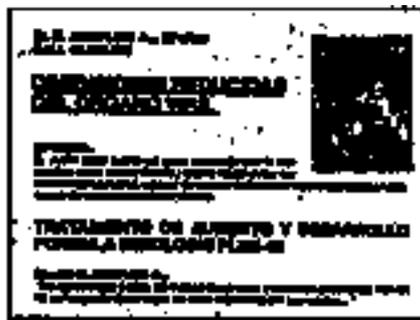
11. Protegiendo la vagina, tiene la mujer unos pliegues de la piel que se llaman:

- 1) Labios mayores.
- 2) Vulva.
- 3) Labios menores.
- 4) Labios mayores y menores.

12. El hombre tienen una bolsita colgando por debajo del pene entre las piernas que se llama:
- 1) Bolas.
 - 2) Cojones.
 - 3) Testículos.
 - 4) Huevos.
13. La bolsita que tiene el hombre colgando entre las piernas produce unas semillas que sólo pueden ver con la ayuda de un microscopio y que se llaman:
- 1) Semen.
 - 2) Espermatozoides.
 - 3) Óvulos.
 - 4) Semillas masculinas.
14. El pene está envuelto en una especie de saquito de piel y tiene una terminación más sensible que el resto. Esta bolsita y la terminación se llaman:
- 1) Prepucio y Glande.
 - 2) Glande y Prepucio.
 - 3) Capuchón y pene interior.
 - 4) Pene y Capuchón.
15. Por detrás, en el culo, tienen la mujer y el hombre un agujero que sirve para expulsar los excrementos y se llama:
- 1) Ano.
 - 2) Recto.
 - 3) Intestino.
 - 4) Raja.
16. Todas las personas tenemos un agujero en la barriga que se llama ombligo cuyo origen es:
- 1) Todas las personas lo tenemos desde que nacemos.
 - 2) Sirve para ser alimentados antes de nacer.
 - 3) Servirá a las mujeres para que nazcan los niños.
 - 4) No sirve para nada especial.
17. Si pudiéramos mirar hacia dentro de la vagina que tiene la mujer, veríamos una especie de saco en forma de pera que se llama:
- 1) Matriz.
 - 2) Ovario.
 - 3) Vagina.
 - 4) Trompa.

18. Esa especie de saco en forma de pera se prolonga hacia el interior del cuerpo por unos tubos llamados:
- 1) Ovarios.
 - 2) Ovario.
 - 3) Vagina.
 - 4) Trompa.
19. Finalmente encontramos dos bolsitas que producen cada mes unos huevecillos o semillas; esas bolsitas reciben el nombre de:
- 1) Útero.
 - 2) Trompas.
 - 3) Ovarios.
 - 4) Canales.
20. Esas dos bolsitas producen cada mes unas semillas que sólo pueden verse con un microscopio y se llaman:
- 1) Espermatozoides.
 - 2) Huevos.
 - 3) Óvulos.
 - 4) Semillas femeninas.
21. Cubriendo la entrada de la vagina tiene la mujer una telita llamada hímen o virgo cuya función es:
- 1) Comprobar si la mujer ha realizado alguna vez el acto sexual, el coito.
 - 2) Proteger la entrada de objetos extraños.
 - 3) Evitar infecciones.
 - 4) Cerrar en parte la entrada de la rajita.
22. La regla, menstruación o período suele durar...
- 1) Más de cinco días.
 - 2) Dos días.
 - 3) Un sólo día.
 - 4) Tres, cuatro o cinco días.
23. La regla, menstruación o período se produce cuando...
- 1) Sale sangre por la vagina.
 - 2) Cuando las niñas tienen los pechos grandes.
 - 3) Cuando a las niñas les duele la vagina.
 - 4) Cuando sale por la vagina sangre con semillas.

24. La regla o menstruación se produce cada mes, normalmente cada veintiocho días, es decir...
- 1) Se produce el día veintiocho de cada mes.
 - 2) Se produce cada veintiocho días, caiga el día que caiga.
 - 3) Se produce contando desde el día primero de cada mes hasta el veintiocho de ese mismo mes.
 - 4) Desde que ocurre la primera regla, se van contando sucesivamente veintiocho días cada vez que se repita.
25. Fijate en los siguientes anuncios y elige después una de las cuatro opiniones expresadas debajo de ellos:



- 1) Es muy importante que el pene mida bastante.
 - 2) La medida del pene da lo mismo.
 - 3) Si es pequeño el hombre puede acomplejarse.
 - 4) Si es pequeño la mujer siente menos placer.
26. Para la mujer es muy importante el tamaño de los pechos porque:
- 1) Con los pechos grandes se siente más placer sexual.
 - 2) No es importante para nada.
 - 3) Las mujeres con los pechos pequeños se acomplejan.
 - 4) Los hombres se sienten atraídos por las mujeres que tienen los pechos grandes.
27. Cuando la mujer tiene la regla...
- 1) Puede llevar una vida completamente normal.
 - 2) No puede mojarse la cabeza los días que dure.
 - 3) Tiene que quedarse en cama.
 - 4) Puede hacer de todo menos deporte y gimnasia.
28. Cuando la mujer tiene la regla...
- 1) No puede tener relaciones sexuales porque es malo.
 - 2) Puede tener relaciones sexuales normales.
 - 3) No puede tener relaciones sexuales porque el hombre puede cogerse una infección.
 - 4) No puede tener relaciones sexuales porque a la mujer le duele la vagina.

CICLO RESPUESTA SEXUAL Y ALTERACIONES

29. Cuando el hombre se excita sexualmente expulsa un líquido blanquecino por el pene que se llama...
- 1) Eyaculación.
 - 2) Semen.
 - 3) Polución.
 - 4) Espermatozoides.
30. A veces al hombre se le pone el pene erecto, esto se llama...
- 1) Eyaculación.
 - 2) Erección.
 - 3) Coito.
 - 4) Orgasmo.
31. A veces durante la noche se produce un fenómeno involuntario que hace que el hombre expulse ese líquido blanquecino, esto se denomina...
- 1) Polución nocturna.
 - 2) Eyaculación nocturna.
 - 3) Orgasmo nocturno.
 - 4) Erección nocturna.
32. Cuando un hombre y una mujer se excitan sexualmente se acarician y se besan, hacen el amor, llegan a sentir un placer (sensación muy agradable) que se denomina...
- 1) Amor.
 - 2) El Coito.
 - 3) Orgasmo.
 - 4) Eyaculación.
33. Este placer se siente...
- 1) Sólo cuando lo hacen hombre y mujer.
 - 2) Sólo cuando lo hacen dos hombres.
 - 3) Sólo cuando lo hacen dos mujeres.
 - 4) Cuando lo hacen dos hombres, dos mujeres o un hombre y una mujer.
34. Para que el hombre y la mujer lleguen a sentir el máximo placer sexual, es necesario que...
- 1) El hombre introduce el pene en la vagina de la mujer.
 - 2) No es necesario que el hombre introduzca el pene.
 - 3) Sólo basta con que lo introduzca un ratito.
 - 4) Es necesario que lo tenga dentro un buen rato.

35. Las relaciones sexuales durante el embarazo...

- 1) Son normales.
- 2) No es necesario que el hombre introduzca el pene.
- 3) Sólo basta con que lo introduzca un ratito.
- 4) Es necesario que lo tenga dentro un buen rato.

36. La mujer tiene...

- 1) La misma capacidad de orgasmos que el hombre.
- 2) Menos que el hombre.
- 3) Más que el hombre.
- 4) Ninguna, porque las mujeres no sienten nada.

37. Explica en qué consisten estas disfunciones.

- 1) Anorgasmia
- 2) Eyaculación precoz
- 3) Impotencia

38. El hombre puede excitarse sexualmente sin compañía frotándose el pene; a esto se le llama...

- 1) Coito.
- 2) Masturbación o autoestimulación.
- 3) Eyaculación.
- 4) Polución.

39. La mujer puede excitarse sexualmente y sentir placer sin compañía...

- 1) Frotándose el clítoris.
- 2) Frotándose la vagina.
- 3) Frotándose los labios mayores.
- 4) Haciéndose cosquillas en la vulva.

40. Si el hombre o la mujer se excitan y sienten placer por separado, sin compañía...

- 1) Están cometiendo pecado porque eso no debe hacerse.
- 2) Hacen algo completamente natural y sano.
- 3) El hombre hace bien porque no se perjudica, pero la mujer sí.
- 4) La mujer hace bien porque no se perjudica, pero el hombre sí.

ORIENTACIONES A LA RESPUESTA SEXUAL O PREFERENCIA SEXUAL

41. Dos personas del mismo sexo pueden tener relaciones sexuales y sentir placer...
- 1) Igual que si lo hacen personas de sexo distinto.
 - 2) No pueden sentir nada.
 - 3) Pueden sentir menos placer que si lo hacen personas de sexo distinto.
 - 4) Pueden sentir más placer que si lo hacen dos personas de sexo distinto.
42. La homosexualidad, es decir, personas del mismo sexo que tienen relaciones sexuales...
- 1) Es una enfermedad.
 - 2) Es normal.
 - 3) Es un pecado.
 - 4) Es anormal porque no pueden tener hijos.

SEXUALIDAD Y REPRODUCCIÓN

43. Los preservativos o condones son:
- 1) Para que el hombre se los ponga después de hacer el amor.
 - 2) Para que se los ponga antes.
 - 3) Para que se los ponga la mujer dentro de la vagina.
 - 4) Para sentir más placer el hombre y la mujer.
44. El preservativo o condón evita que la mujer se quede embarazada:
- 1) Porque crea un medio ácido donde mueren los espermatozoides.
 - 2) Porque no deja que pasen los espermatozoides a la vagina de la mujer.
 - 3) Porque mata a los espermatozoides antes de que salga del pene.
 - 4) Porque evita que el hombre eyacule.
45. Existe una forma natural poco segura para evitar que una mujer se quede embarazada y que consiste en...
- 1) Hacer el amor los días de ovulación.
 - 2) Hacer el amor una vez al mes.
 - 3) Hacer el amor cualquier día del mes menos los de ovulación.
 - 4) Hacer el amor cada dos días.
46. Los métodos naturales de anticoncepción son...
- 1) Los más eficaces.
 - 2) Los más difíciles de aplicar.
 - 3) Los más inseguros.
 - 4) Los que más efectos secundarios tienen.

47. El dispositivo intrauterino o DIU (espiral) es un anticonceptivo que se coloca en:
- 1) La vagina.
 - 2) En el ano.
 - 3) La matriz o útero.
 - 4) Los ovarios.
48. El DIU es:
- 1) Una crema espermicida.
 - 2) Un aparato que se coloca en el útero o matriz.
 - 3) Un dispositivo que se coloca en el pene.
49. Existe una forma de evitar la salida de las semillas femeninas (óvulos) del lugar donde se producen. Esta forma se llama:
- 1) Ligamiento de trompas.
 - 2) Vasectomía.
 - 3) Eliminación de los ovarios.
 - 4) Eliminar la vejiga.
50. La vasectomía se realiza en:
- 1) El pene del hombre.
 - 2) El útero de la mujer.
 - 3) Los testículos del hombre.
 - 4) Las trompas de Falopio.
 - 5) El conducto deferente.
51. Ligarse las trompas significa que:
- 1) La mujer se coloca un aparato en el útero para no quedar embarazada.
 - 2) Se le cortan las trompas de Falopio a la mujer.
 - 3) Se le cortan o ligan las trompas de Falopio a la mujer para no quedar embarazada.
 - 4) Una operación que se le hace a la mujer para que pueda tener hijos.
52. El diafragma es:
- 1) Un dispositivo intrauterino.
 - 2) Un método anticonceptivo de barrera.
 - 3) Una intervención quirúrgica.
 - 4) Un espermicida.
53. El diafragma se coloca en:
- 1) La vagina de la mujer.
 - 2) El pene.
 - 3) Las trompas de Falopio.
 - 4) El cuello del útero.

54. La píldora es un anticonceptivo que:

- 1) Se lo toma la mujer algunos días al mes.
- 2) Se introduce la mujer en la vagina.
- 3) Se lo toma el hombre antes de hacer el amor.
- 4) Se lo toma la mujer después de hacer el amor.

55. La píldora evita la fecundación...

- 1) Actuando sobre el útero de la mujer.
- 2) Actuando sobre el cerebro de la mujer.
- 3) Modificando la secreción de hormonas a lo largo del ciclo menstrual.
- 4) Actuando sólo en el ovario de la mujer.

ASPECTOS SOCIALES

56. Los siguientes anuncios son de...



- 1) Masajes para el cansancio.
- 2) Lugares donde pueden tenerse relaciones sexuales.
- 3) Lugares para adelgazar.
- 4) Lugares para la curación del reuma.

EVOLUCIÓN, SEXUALIDAD HUMANA

57. Durante el desarrollo sexual de la mujer se producen una serie de cambios físicos debido a unas hormonas que se llaman...

- 1) Insulina.
- 2) Testosterona.
- 3) Tiroxina.
- 4) Estrógenos.

58. Durante el desarrollo sexual del hombre se producen una serie de cambios físicos debidos a una hormona que se llaman...
- 1) Estradiol.
 - 2) Testosterona.
 - 3) Tiroxina.
 - 4) Progesterona.
59. La niña puede ser sexualmente madura para la reproducción...
- 1) Cuando tiene quince años.
 - 2) Cuando tiene la primera regla o menstruación.
 - 3) Cuando le salen los pechos.
 - 4) Cuando mide más de uno cuarenta centímetros.
60. El niño puede ser sexualmente maduro para la reproducción...
- 1) Cuando le salen pelos en el pecho.
 - 2) Cuando tiene la primera eyaculación o lechada.
 - 3) Aproximadamente a los trece años.
 - 4) Cuando le sale el bigote.
61. A veces durante la noche se produce un fenómeno involuntario que hace que el hombre expulse ese líquido blanquecino. Esto se denomina...
- 1) Polución nocturna.
 - 2) Eyaculación nocturna.
 - 3) Orgasmo nocturno.
 - 4) Erección nocturna.

HIGIENE SEXUAL Y E.T.S.

62. Cuando la mujer suelta la sangre por la rajita es necesario que:
- 1) Se lave a menudo para evitar infecciones y olor.
 - 2) No se lave hasta que se termine el período.
 - 3) Se lave sólo por fuera de la rajita.
 - 4) Sólo se lave un día sí y otro no.
63. El pene está cubierto por una especie de capuchón que a veces necesita un pequeño corte que se llama...
- 1) Fimosis.
 - 2) Corte del glande.
 - 3) Corte del prepucio.
 - 4) Parafimosis.

64. Para evitar posibles infecciones del pene...

- 1) Es necesario que se lo lave todos los días por fuera.
- 2) Que cuando se lo lave se corra para atrás el capuchón que tiene por fuera y lo lave también por dentro.
- 3) Que se lo lave después de orinar.
- 4) Que se lo lave de vez en cuando.

65. Las enfermedades venéreas se contagian por...

- 1) Tener relaciones sexuales con prostitutas.
- 2) No lavarse la mujer bien la vagina o el hombre el pene.
- 3) Hacer el amor con una mujer que tenga la regla.
- 4) Por abusar de las relaciones sexuales.

66. Existe una enfermedad venérea que puede llegar a ser muy grave y que se llama:

- 1) Ladillas.
- 2) Sífilis.
- 3) Embolia.
- 4) Gonorrea.

67. Los siguientes síntomas: pica y arde el pene del hombre después de orinar, corresponden a una enfermedad venérea que se llama:

- 1) Gonorrea.
- 2) Ladillas.
- 3) Embolia.
- 4) Sífilis.

68. El SIDA se contagia (se coge) por:

- 1) Ser homosexual.
- 2) Por el semen (lechada) o sangre.
- 3) Por ser drogadicto.
- 4) En cualquier relación sexual.

PLANIFICACIÓN FAMILIAR Y SEXUALIDAD.

69. La planificación familiar es...

- 1) Decirle a las personas cuándo es el momento mejor para tener un hijo.
- 2) Informar de todo lo referente a sexualidad y anticonceptivos.
- 3) Informar de los países donde se puede abortar.
- 4) Decir cuántos hijos puedes tener.

PONDERACIÓN CUESTIONARIO INFORMACIÓN SEXUAL

Para la puntuación del cuestionario ha de tenerse en cuenta que de los tres números que aparecen entre barras, el primero corresponde al número del ítem, el segundo a la respuesta correcta y el tercero a la puntuación que debe otorgarse si se ha respondido correctamente. Al final de cada bloque aparece la puntuación máxima que puede obtenerse. Por ejemplo, en el apartado 1: Historia de la Sexualidad, 1/3/1 significa que el primer 1 corresponde al número del ítem, el 3 representa la respuesta correcta y el 1 final la puntuación que se asigna si el ítem ha sido contestado correctamente.

1. Historia de la sexualidad: 1/3/1, 2/3/1, 3/2/1	3
2. Anatomía y ciclo menstrual: 4/ 14m 5/ 17, 6/ 10, 7/1/1, 8/3/1, 9/2/2, 10/2/3, 11/4/1, 12/3/1, 13/2/1, 14/1/2, 15/1/1, 16/2/1, 17/1/1, 18/2/2, 19/3/2, 20/3/2, 21/4/1, 22/4/1, 23/4/2, 24/3/2, 25/2/2, 26/2/2, 27/1/1, 28/2/2	53
3. Ciclo de respuesta sexual: 29/1/1, 30/2/1, 31/1/2, 32/3/2, 33/4/3, 34/2/1, 35/1/2, 36/3/3, 37/ 16, 38/2/3, 39/1/3, 40/2/2	29
4. Orientaciones a la respuesta sexual: 41/1/2, 42/2/2	4
5. Sexualidad y reproducción: 43/2/1, 44/2/2, 45/3/1, 46/3/1, 47/3/2, 48/2/2, 49/1/3, 50/5/2, 51/3/2, 52/2/2, 53/1/2, 54/1/2, 55/3/2	24
6. Aspectos sociales de la sexualidad: 56/2/1	1
7. Evolución de la sexualidad humana: 57/4/1, 58/3/1, 59/2/1, 60/2/1, 61/1/1	5
8. Higiene sexual y E.T.S. 62/1/1, 63/1/1, 64/2/1, 65/3/2, 66/2/2, 67/6/2, 68/2/1	10
9. Planificación familiar 69/2/1	1

ENTREVISTAS CLÍNICAS:

CICLO DE RESPUESTA SEXUAL Y ALTERACIONES: LA AUTOESTIMULACIÓN

1. ¿Qué significa la palabra autoestimulación o masturbación?
2. ¿Por qué se masturban las personas?
3. ¿Crees que autoestimularse puede acarrear algún peligro?
4. ¿Cómo se autoestimula el hombre? ¿Y la mujer?
5. ¿La masturbación sólo se puede realizar en solitario o hay otras formas de masturbarse?
6. ¿Se siente lo mismo haciendo el amor que autoestimulándose?

ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL, HIGIENE SEXUAL, SIDA

1. ¿Por qué algunas personas cogen estas enfermedades de la sexualidad?
2. ¿Por hacer mucho el amor se pueden coger estas enfermedades?
3. ¿Y por masturbarse?
4. ¿Si una persona hace el amor con personas diferentes, puede coger estas enfermedades?
¿Por qué?
5. ¿Qué personas las pueden coger? ¿De qué sexo?
6. ¿Qué enfermedades conoces? ¿Cómo son?
7. ¿Qué es el SIDA?
8. ¿Cómo se coge?
9. ¿Dentro de un matrimonio pueden cogerse estas enfermedades? ¿Por qué?
10. ¿Cómo crees que se podrían evitar estas enfermedades? ¿Qué hay que hacer para no cogerlas?

ANATOMÍA Y VIRGINIDAD

1. ¿Qué diferencias anatómicas, relativas a los órganos genitales o sexuales consideras que hay entre el hombre y la mujer?
2. ¿Qué función tiene cada uno de estos órganos?
3. ¿Qué es un óvulo? ¿Y un espermatozoide?
4. ¿Dónde crees que se forman?
5. ¿Qué es la regla o menstruación?
6. ¿Se pueden mantener relaciones sexuales cuando la mujer tiene la regla o menstruación?
7. ¿Crees que existe alguna relación entre la regla y el embarazo? ¿Por qué?
8. ¿Qué entiendes tú por virginidad?
9. ¿Qué entiendes tú por perder la virginidad?
10. ¿Qué ocurre cuando se pierde la virginidad?
11. ¿Por qué crees que se insiste tanto en la virginidad de la mujer?
12. ¿Qué aspectos positivos y negativos tiene para tí la virginidad?
13. ¿Crees que no ser virgen puede acarrear algún problema?

CUESTIONARIOS DE CONCEPCIONES:

1. HISTORIA DE LA SEXUALIDAD

1. ¿Por qué crees que a lo largo de la historia se le ha dado tanta importancia a la reproducción, es decir, a tener hijos?

1. Porque la sexualidad es solamente para tener hijos, según dice la Iglesia Católica.
2. Porque es ley de vida, si no nos reproducimos el hombre desaparecería de la Tierra.
3. Porque no nos dejan que cada uno se manifieste sexualmente como desea.
4. Otra.
5. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

2. SEXUALIDAD Y CULTURA

2. ¿Qué es para tí la sexualidad?

1. El sexo de un hombre y una mujer.
2. La relación sexual entre el hombre y la mujer para tener hijos y para quererse mucho.
3. La relación sexual para pasarlo bien entre personas del mismo sexo o de sexo diferente.
4. La relación sexual para pasarlo bien entre personas del mismo sexo o diferente y también la masturbación.
5. Otra.
6. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

3. ¿Tú crees que la sexualidad es igual en todas las personas?

1. Sí, porque todos nacemos iguales.
2. No, porque unos tienen pene y otros vulva.
3. No, porque cada uno la manifiesta de forma diferente, depende de la educación, del lugar en el que vive...
4. Otra.
5. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

4. ¿A qué edad empieza la sexualidad?

1. Cuando somos mayores y podemos hacer niños y dura hasta los cuarenta o cuarenta y cinco años.
2. Desde que somos mayores en adelante, aunque no podamos tener niños.
3. Desde que nacemos hasta que nos morimos.
4. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

5. ¿Qué piensas de las relaciones sexuales antes de casarse?
1. No deben tenerse relaciones porque las mujeres dejan de ser vírgenes.
 2. Las mujeres se pueden enviciar y hacerse unas prostitutas.
 3. Que si al hombre no le gusta la mujer, a lo mejor la abandona.
 4. Que ayudan a conocerse mejor.
 5. Otra.
 6. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

3. ANATOMÍA Y CICLO MENSTRUAL

6. ¿A qué se deben las diferencias en el cuerpo de la mujer y del hombre?
1. A que los órganos de la mujer están quietos, son pasivos, y los del hombre se mueven, son activos.
 2. A que las mujeres están hechas para sufrir más que los hombres.
 3. Los de la mujer sirven para darle gusto al hombre.
 4. Otra.
 5. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

7. ¿Por qué piensas que se le da tanta importancia a la virginidad de la mujer?
1. Porque si la mujer no es virgen podría provocar alguna enfermedad sexual al hombre.
 2. Porque las mujeres pueden coger vicio.
 3. Porque es más bonito que la mujer llegue virgen al matrimonio y su marido le enseñe las cosas de la vida.
 4. Otra.
 5. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

8. ¿Qué le ocurre a la mujer durante la regla?
1. Echa una sangre que no sirve para nada, sin saber de donde viene ni porqué sale.
 2. Que no puede hacer vida normal. No puede bañarse..., porque se pondría más enferma todavía.
 3. Que si haces el amor esos días se puede quedar embarazada o tener gemelos o niños subnormales.
 4. Otra.
 5. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

9. ¿Tú crees que se pueden tener relaciones sexuales durante la regla?

1. No, porque a la mujer le duele.
2. No, porque es una cochinada.
3. No, porque pueden cogerse enfermedades.
4. No, porque la mujer se puede quedar embarazada y tener un hijo subnormal.
5. Otra.
6. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

4. CICLO DE RESPUESTA SEXUAL Y ALTERACIONES

10. ¿Crees que ocurre algo por masturbarse?

1. Las personas se encontrarían débiles.
2. Pueden cogerse enfermedades.
3. Perjudican a las relaciones posteriores en el matrimonio.
4. Otra.
5. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

5. ORIENTACIONES A LA RESPUESTA SEXUAL

11. ¿Por qué hay personas homosexuales y lesbianas?

1. Porque desde chiquitos son así, es de nacimiento.
2. Porque un hombre quiere ser mujer o una mujer quiere ser hombre.
3. Porque tienen alguna enfermedad: más hormonas del otro sexo.
4. Porque los hombres no encuentran una mujer que les quiera o al revés.
5. Por jugar niñas juntas con niños o niños con niñas.
6. Porque a veces se quieren hombres con hombres y mujeres con mujeres.
7. Otra.
8. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

6. SEXUALIDAD Y REPRODUCCIÓN

12. ¿Qué hay que hacer para tener un niño, cómo se forma un bebé?

1. Que el hombre le eche el semen a la mujer dentro.
2. Que la mujer desarrolle el óvulo dentro de su cuerpo.
3. Que hagan el amor y se unan el óvulo y el espermatozoide.
4. Que se produzca la fecundación.
5. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

13. ¿Se pueden tener relaciones sexuales durante el embarazo?

1. No, porque el hombre dañaría con su pene el feto.
2. No, porque podría formarse otro niño.
3. Se puede, pero no se debe hacer.
4. Otra.
5. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

7. ASPECTOS SOCIALES DE LA SEXUALIDAD

14. ¿Por qué crees tú que ocurren los abusos sexuales, las violaciones?

1. Porque la mujer provoca y busca al hombre.
2. Porque son maníacos, están enfermos por droga o alcohol.
3. Porque a lo mejor su mujer es muy vieja y no está para esos trotes, o tiene un familiar subnormal y lo viola.
4. Otra.
5. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

8. HIGIENE SEXUAL Y ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL

15. ¿A qué crees que se deben las enfermedades sexuales?

1. A la falta de virginidad de algunas mujeres.
2. A que hacen el amor cuando la mujer tiene la regla.
3. A masturbarse mucho.
4. A tener relaciones sexuales con muchas personas diferentes.
5. A la falta de higiene.
6. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

9. AMOR, ATRACCIÓN Y SEXUALIDAD

16. ¿Qué es el amor?

1. Acostarse el hombre y la mujer para tener hijos.
2. Quererse, estar juntos, darse besos y casarse un hombre y una mujer desde los veinte a los cuarenta y cinco años.
3. Quererse, estar juntos, hacer el amor, etc., a cualquier edad y personas del mismo o diferente sexo.
4. Otra.
5. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

10. EDUCACIÓN SEXUAL

17. ¿Por qué los mayores no nos hablan de la sexualidad?

1. Porque los niños no tenemos sexualidad.
2. Porque nos perjudicaría, porque somos pequeños.
3. Porque les da vergüenza o no saben.
4. Otra.
5. No sabe, no contesta.

Explica tu respuesta.

PONDERACIÓN CUESTIONARIO CONCEPCIONES

1. Historia de la sexualidad:

1/ 1: Ideología religiosa; 2: Modelo socio-cultural; 3: Represión; 4: Otras; 5: No sabe/No contesta.

2. Sexualidad y cultura:

2/ 1: Definición general; 2: Reproducción y/o amor; 3: Heterosexualidad y homosexualidad/placer; 4: Idem anterior y autoestimulación; 5: Otra; 6: No sabe/No contesta.

3/ 1: Todos somos iguales; 2: Diferencias genitales; 3: Depende de la cultura y la educación; 4: Otras; 5: No sabe/No contesta.

4/ 1: Período reproductivo; 2: Desde el desarrollo de la pubertad; 3: Toda la vida; 4: No sabe/No contesta.

5/ 1: Pérdida virginidad; 2: Vicio; 3: Abandono mujer; 4: Ayudan a conocerse mejor; 5: Otra; 6: No sabe/No contesta.

3. Anatomía y Ciclo Menstrual:

6/ 1: Los órganos femeninos son pasivos; 2: Las mujeres están hechas para sufrir; 3: Los órganos femeninos son así para dar gusto al hombre; 4: Otras; 5: NS/NC.

7/ 1: Pérdida implica enfermedades; 2: Vicio; 3: Modelo social; 4: Otras; 5: NS/NC.

8/ 1: Sangre que no sirve; 2: No se puede tener vida normal; 3: Se puede quedar embarazada esos días, subnormalidad, gemelos; 4: Vida normal, no ocurre nada; 5: NS/NC.

9/ 1: Producen dolor; 2: Son una cochinada; 3: Produce enfermedades; 4: Se puede quedar embarazada; 5: No pasa nada; 6: NS/NC.

4. Ciclo de respuesta sexual:

10/ 1: Produce debilidad física; 2: Enfermedades; 3: Prejuicios de cara a las relaciones en el matrimonio; 4: Otras; 5: NS/NC.

5. Orientaciones a la respuesta sexual:

11/ 1: Explicación genética; 2: Problemas de identidad sexual; 3: Enfermedad hormonal; 4: Problemas afectivos o educacionales; 5: Por jugar juntos niños y niñas; 6: Amor inexplicable; 7: Otras; 8: NS/NC.

6. Sexualidad y reproducción:

12/ 1: Que entre el semen; 2: Desarrollo del óvulo; 3: Fecundación idea aproximada; 4: Explicación exacta fecundación; 5: NS/NC.

13/ 1: Se daña el feto; 2: Se forma otro niño; 3: Se puede, pero no se debe; 4: Otras; 5: NS/NC.

7. Aspectos Sociales:

14/ 1: La mujer incita; 2: Son maníacos, enfermos; 3: Casualidad; 4: Otras; 5: NS/NC.

8. Higiene sexual:

15/ 1: Falta de virginidad; 2: Relaciones con la regla; 3: Exceso de autoestimulación; 4: Promiscuidad; 5: Falta de higiene; 6: NS/NC.

9. Amor y sexualidad:

16/ 1: Reproducción heterosexual; 2: Afectividad heterosexual, matrimonio; 3: Amor, afectividad, hetero y homosexual; 4: Otra; 5: NS/NC.

10. Educación Sexual:

17/ 1: Los niños no tienen sexualidad; 2: Se perjudicarían porque son pequeños; 3: A los padres les da vergüenza, no saben; 4: Otras; 5: NS/NC.

EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA:

Diagnóstico 1	Diseño 2	Desarrollo					Evaluación 7
		Planteamiento problema 3	Búsqueda información 4	Intento solución 5	Generalización nuevo contexto 6		
		1 Para qué lo enseñamos					
		2 Qué enseñamos					
		3 Cómo lo enseñamos					
		4 Funciones profesora- do					
		5 Cómo lo evaluamos					

**EVALUACIÓN
PROGRAMA**

Para completar individualmente:

PARTE I:

Piensa en las situaciones en las que has tenido experiencias negativas sobre el proyecto de Educación Sexual. Debajo, haz una lista de los factores o aspectos del proyecto que te hicieron responder de forma negativa. Céntrate en la forma en la que se introdujo el proyecto y/o en su desarrollo más que en el contexto del cambio.

PARTE II:

Piensa ahora en las situaciones en las que has tenido experiencias positivas con el proyecto de Educación Sexual. Realiza el mismo proceso. Haz una lista de los factores o aspectos que te hicieron responder de forma positiva. Asegúrate de centrarte en la forma en la que se introdujo el proyecto y/o se desarrolló más que en el contexto del cambio.

PARTE III:

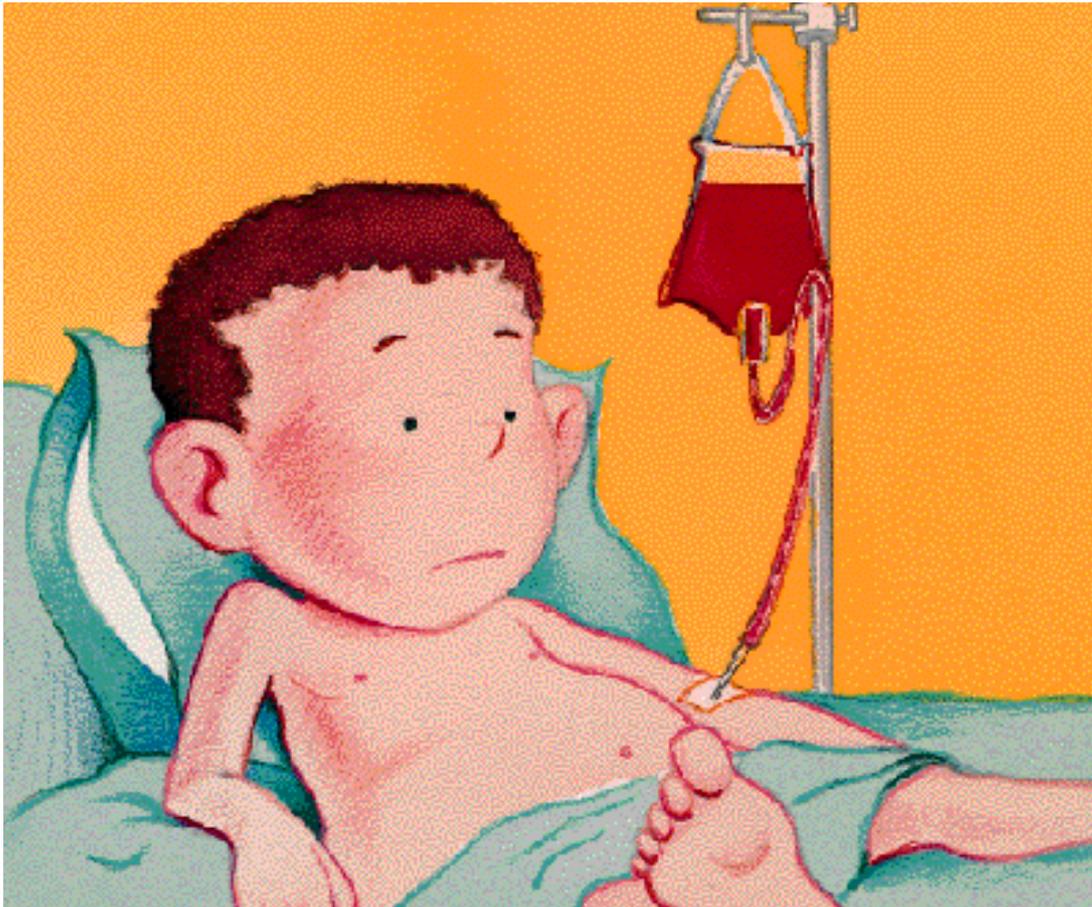
Ahora priorice los factores o aspectos negativos y positivos en el espacio de esta página. Utilice 1 para su prioridad superior y 5 para la prioridad inferior tanto para las negativas (parte I), como para las positivas (parte II).

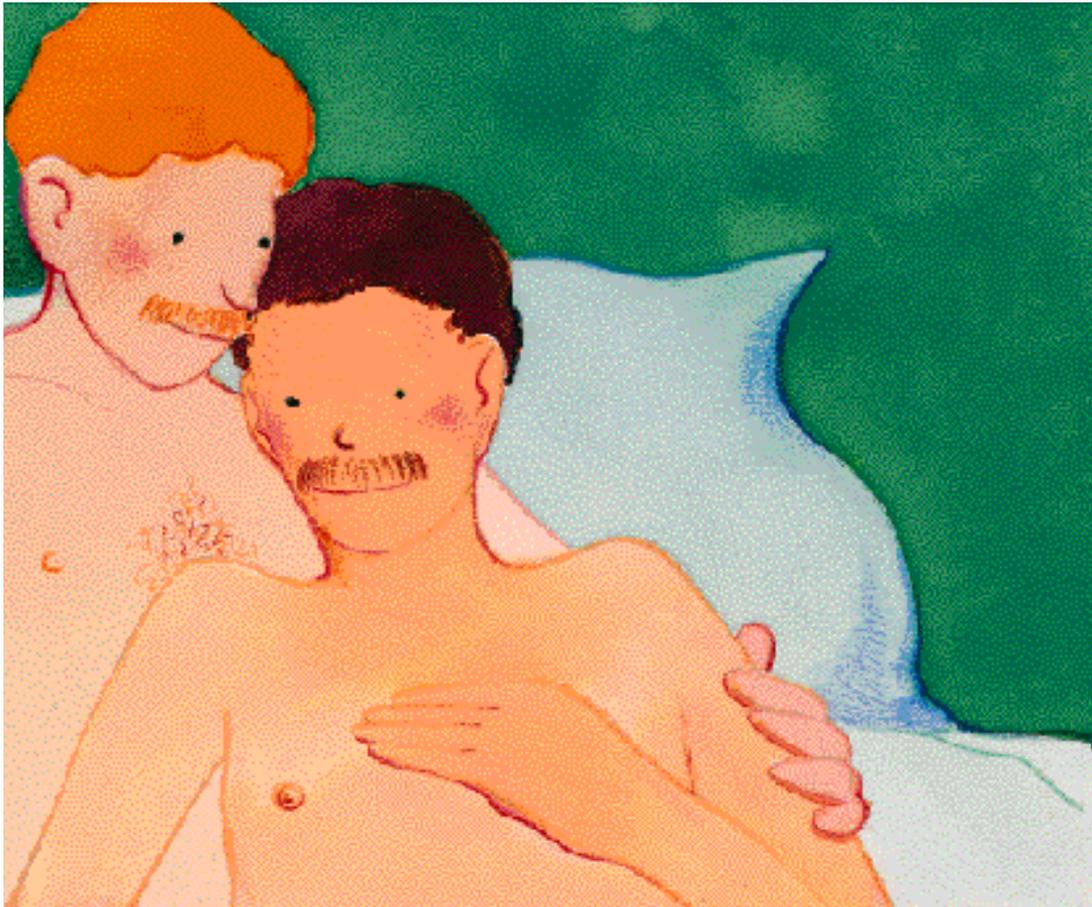
Factores negativos:

Factores positivos:

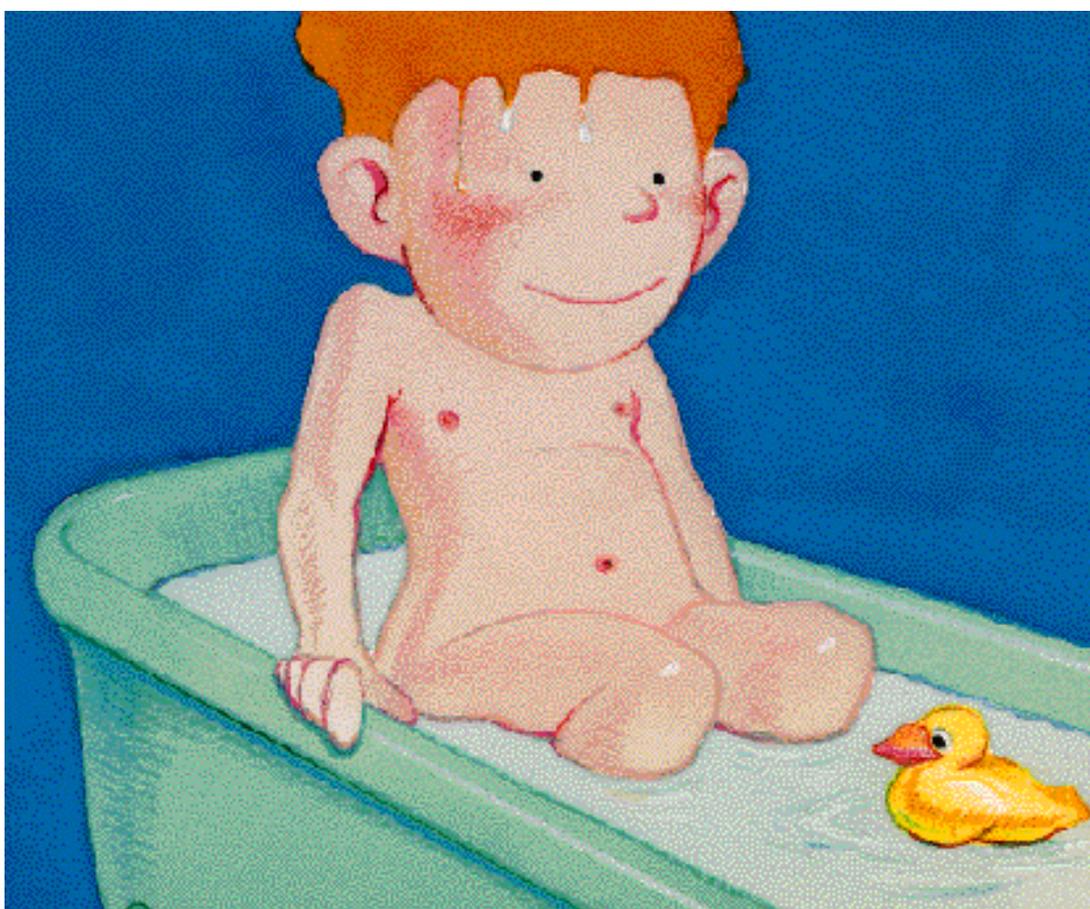
Material estructurado manipulativo

4

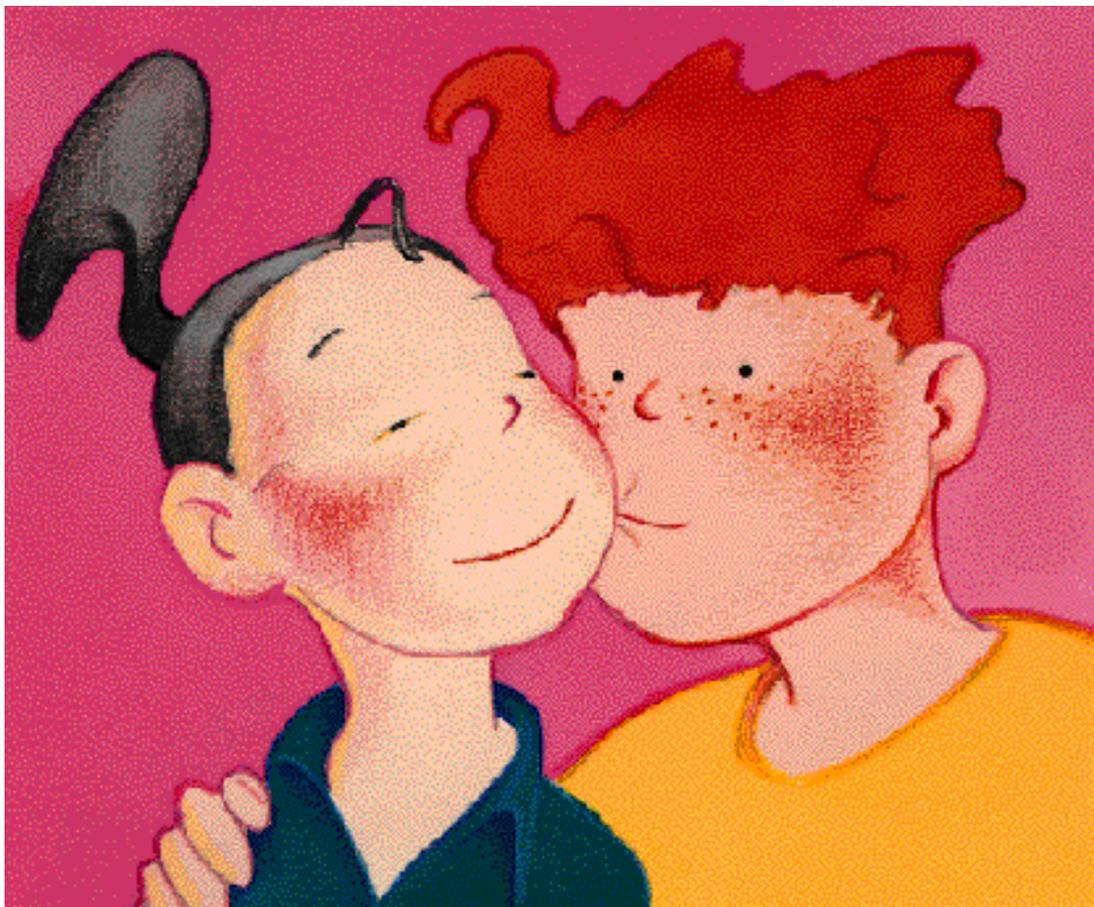


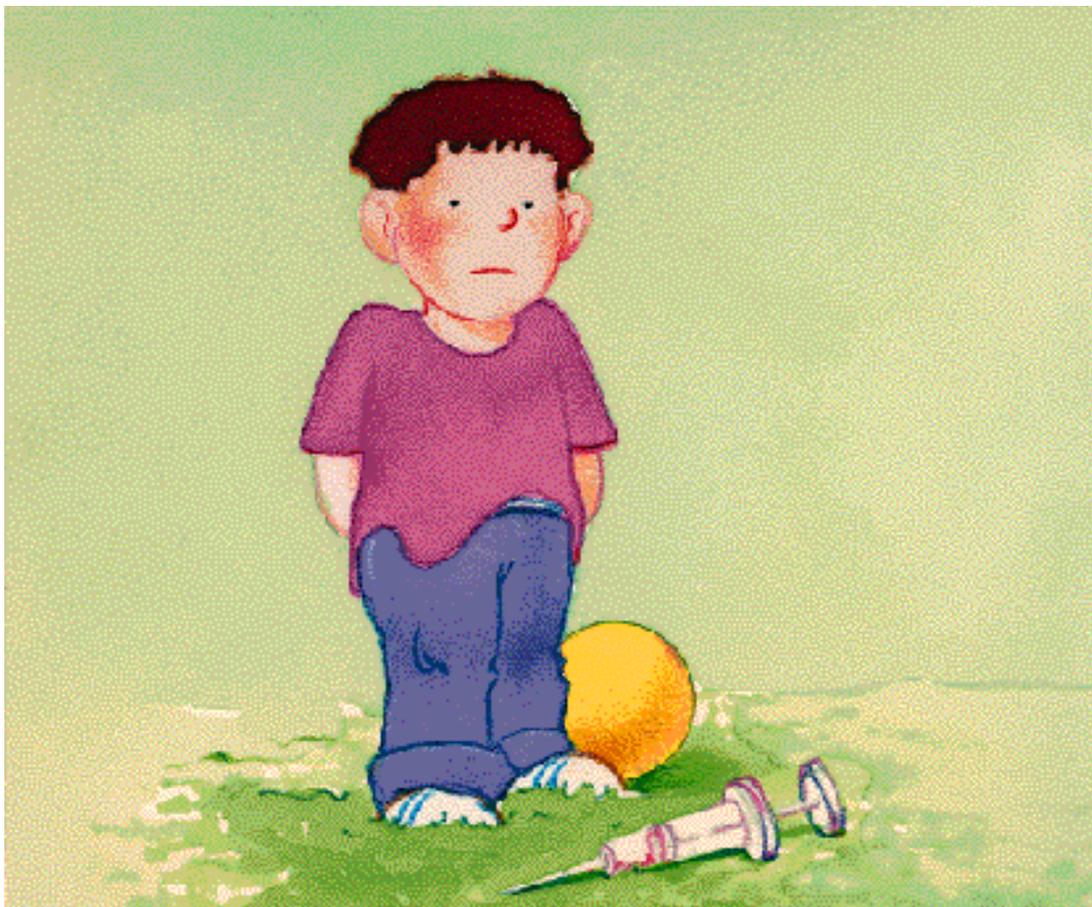


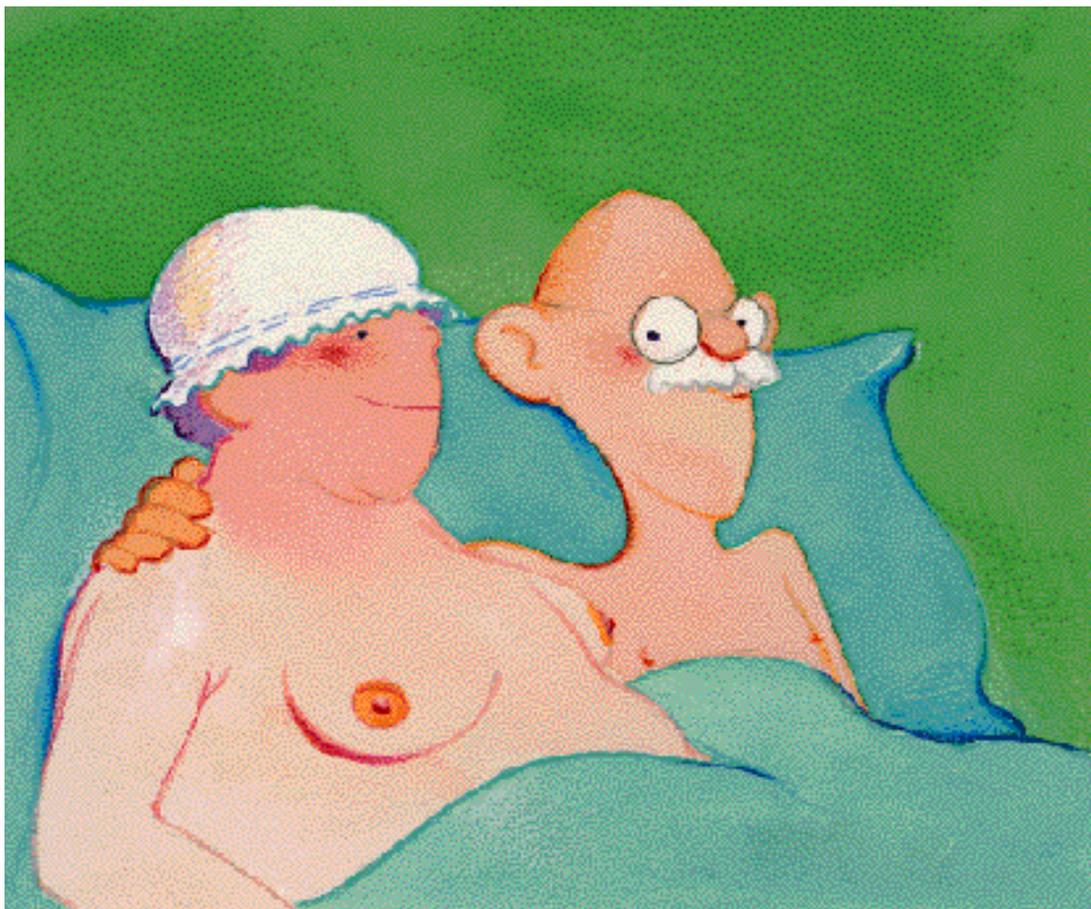


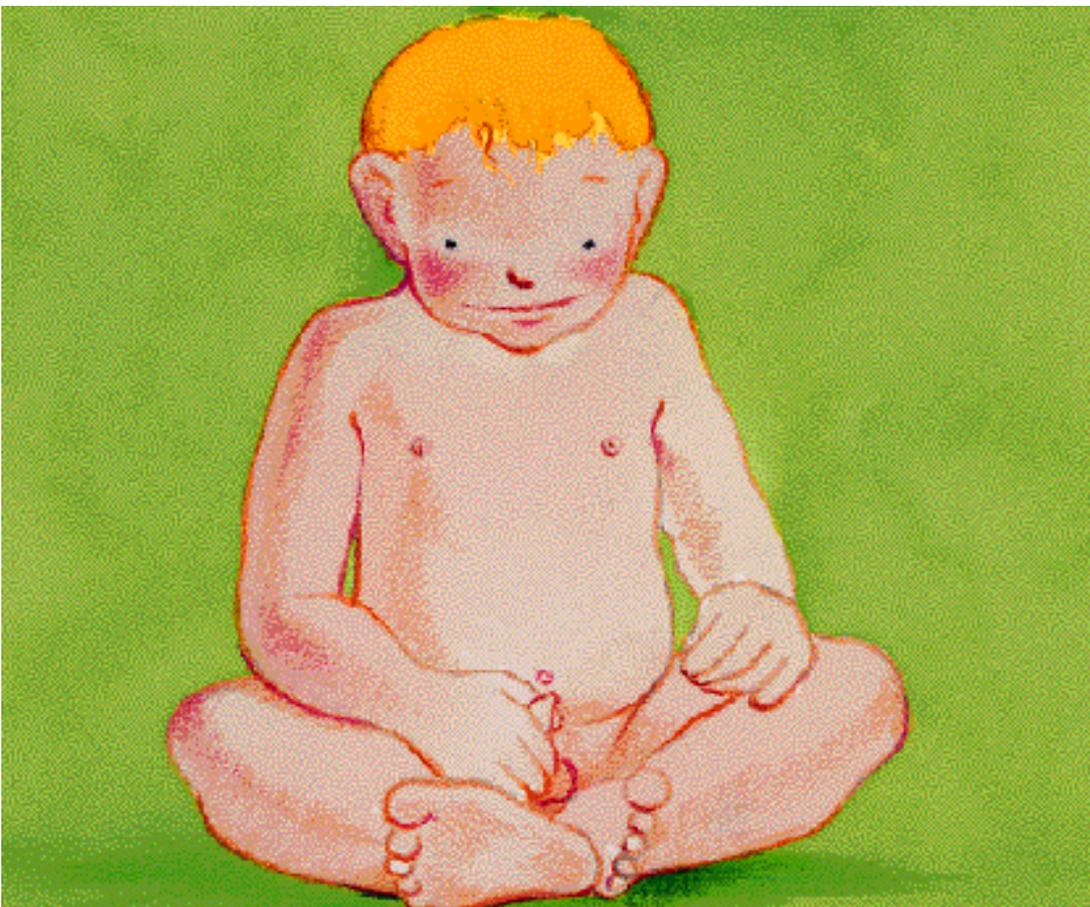












Material estructurado informativo

5



