

¡ROMEO YA NO RENTA!

MATERIAL EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL
Y CONTRA LA VIOLENCIA MACHISTA



AUTORES: BORJA RUIZ-GUTIÉRREZ, NOEMÍ ROIS REAL

Autores:

Borja Ruiz-Gutiérrez y Noemí Rois Real

Romeo ya no renta.

Material educativo para la educación sexual
y contra la violencia machista

by Borja Ruiz-Gutiérrez

y Noemí Rois Real is licensed under CC BY-NC-ND 4.0



ISBN: 978-84-09-27585-4

Diseño e ilustración:
Mauricio Maggiorini T.



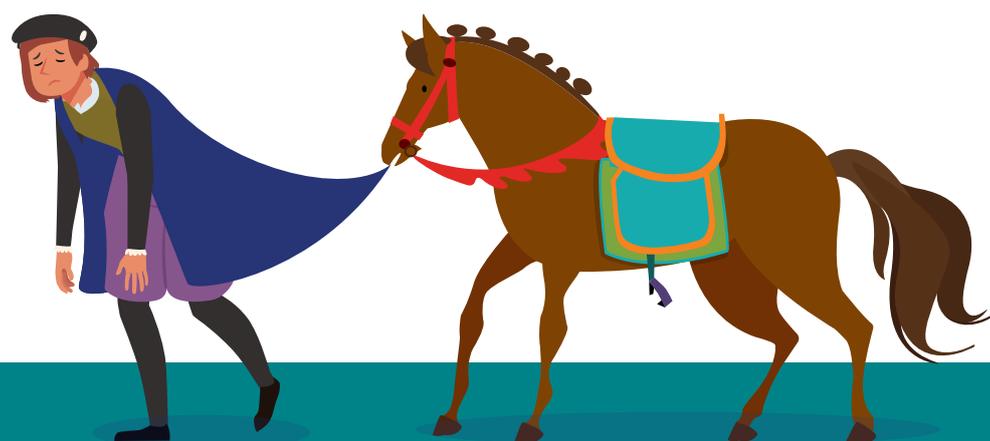
Fesp UGT. Secretaria de mujer y políticas sociales



Agradecimientos

A María Concepción Castrillo Bustamante y Purificación Gutiérrez López,
por aportar su conocimiento para la revisión de este material educativo.
A Luz Martínez Ten, por su disposición y entusiasmo en todo momento.





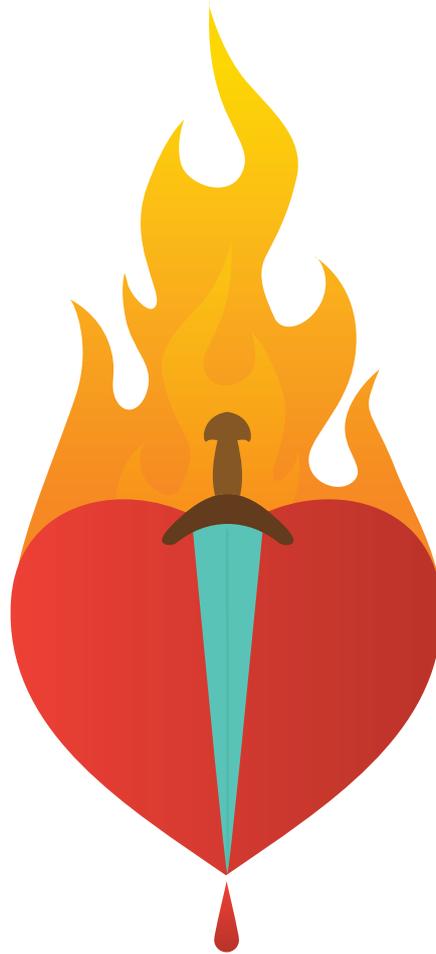
ÍNDICE

1	Prólogo y marco teórico.....	5
1.1	Prólogo.....	5
1.1.1	La violencia machista: un problema social.....	6
1.1.2	La importancia de los centros educativos en la socialización del alumnado...	9
1.2	Marco teórico.....	13
1.2.1	La educación intercultural como marco de referencia.....	13
1.2.2	La escuela en igualdad de género.....	17
1.2.3	La educación sexual como fundamento de la igualdad de género.....	20
2	Metodología.....	22
2.1	Método de trabajo.....	22
2.2	Esquema de casos: Romeo ya no renta.....	25
2.3	Evaluación.....	28
3	Romeo ya no renta.....	30
4	Glosario de términos, referencias y bibliografía.....	62
4.1	Glosario de términos.....	62
4.2	Referencias.....	65
4.3	Bibliografía.....	68
5	Anexos:.....	71
5.1	Fichas.....	71
5.2	Presentaciones.....	73
5.3	Casos y preguntas generadoras (para repartir entre el alumnado).....	114



1

PRÓLOGO Y MARCO TEÓRICO

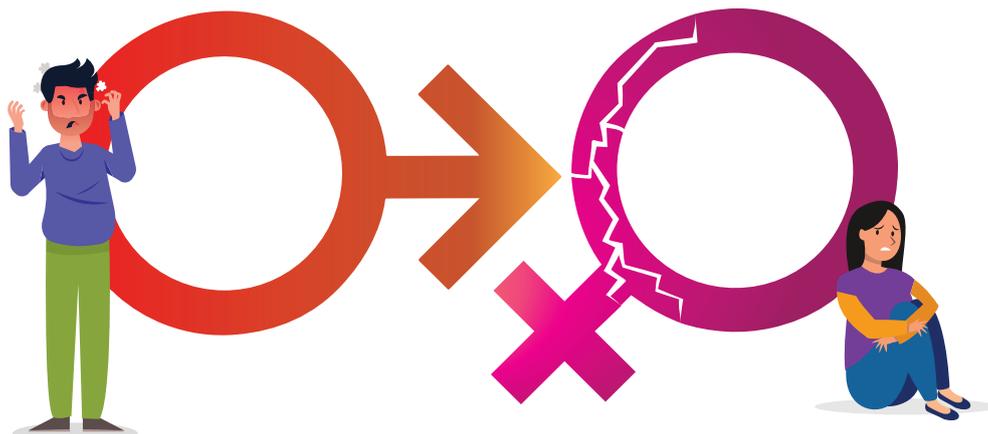


1.1 PRÓLOGO

Romeo y Julieta es la historia de amor trágico por antonomasia. El relato de una relación prohibida y la preferencia de la muerte ante la imposibilidad del amor. Romeo representa al amante ferviente y cegado de amor que es capaz de matar en el camino hasta su amada. Es también la personificación del mayor gesto de 'amor': "Si no puedo vivir junto a tí, prefiero morir". Romeo representa un modelo de masculinidad, y de amor, que queremos poner en cuestión en este trabajo.

Hemos titulado este taller de educación sexual y contra la violencia machista "Romeo ya no renta", porque creemos necesario ofrecer una herramienta didáctica que permita pensar las relaciones en el contexto actual, cuestionando los mitos del amor romántico y el modelo de masculinidad hegemónica que más adelante demostraremos tan pernicioso. Este taller busca provocar la reflexión en el alumnado adolescente sobre cómo se construyen los géneros y sobre cómo nos relacionamos en las relaciones amorosas y sexuales. En definitiva, buscamos ofrecer herramientas que permitan a los adolescentes reflexionar sobre por qué ejercemos o sufrimos violencia en las relaciones y cómo podemos desarrollar una manera alternativa de relacionarnos basada en el respeto, el cuidado y el afecto.

1.1.1 LA VIOLENCIA MACHISTA: UN PROBLEMA SOCIAL



Para poder contextualizar el tema que se va a tratar a lo largo de este material educativo, así como justificar la importancia que tiene tratarlo en las aulas, se debe partir de la situación actual en España en relación con la violencia machista y, más concretamente, la relacionada con la violencia sexual, es decir, con las agresiones sexuales hacia las mujeres. Se analizará, asimismo, la importante influencia de la escuela en el proceso de socialización del alumnado, justificando por qué consideramos importante llevar a cabo el taller de educación sexual que se recoge en este documento.

En los medios de comunicación se habla, a veces indistintamente, de violencia de género, violencia doméstica, violencia contra la mujer o violencia machista, produciéndose la confusión entre los términos, siendo finalmente el término violencia de género el más aceptado de todos y el que más ha calado en el discurso social. Comenzaremos, por tanto, por conceptualizar alguno de ellos y acabaremos defendiendo el uso del término que mejor recoge el sentido que queremos darle en este trabajo.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004), conocida popularmente como Ley contra la violencia de género o Ley de violencia de género, define la *violencia de género* como aquella ejercida sobre la mujer por parte del hombre que sea o haya sido su cónyuge, o mantenga o haya mantenido algún tipo de relación sentimental, aún sin convivencia, siendo esta la acepción utilizada por el Instituto Nacional de Estadística o la Administración de Justicia. Esto hace que, en los registros de datos oficiales sobre violencia de género, queden fuera otros tipos de violencia contra la mujer como los feminicidios o las agresiones sexuales a personas desconocidas, o la trata de personas para fines de explotación sexual.

Por otro lado, Estévez (2019) define la violencia de género como “una violencia que afecta a las mujeres por el mero hecho de serlo. Constituye un atentado contra la integridad, la dignidad y la libertad de las mujeres, independientemente del ámbito en el que se produzca” (s.p.). Esta autora amplía, por lo tanto, la conceptualización ofrecida por la ley, acercándose a la concepción de “violencia contra la mujer” recogida por la ONU en 1993,

señalando, además, que existen varios tipos de violencia de género: la violencia física, la violencia psicológica, la violencia sexual y los abusos sexuales, el acoso sexual, el tráfico de mujeres y niñas con fines de explotación y la violencia económica.

De estos, seguramente sea la violencia física el rasgo más visible de la violencia de género, apareciendo en los medios de comunicación, de manera recurrente, noticias de casos de asesinatos de mujeres a manos de sus parejas o ex-parejas. Esto, al menos, hasta el año 2016, en el que salió a la luz el conocido caso de la manada de los sanfermines de Pamplona. Hablaremos de las manadas más adelante. En relación con lo anterior, desde la Ley contra la violencia de género, los datos de asesinatos a manos de sus parejas o exparejas no han mejorado. Según datos del INE (Instituto Nacional de Estadística) (s.f.), en el periodo previo a la ley (1999-2004), la media de víctimas mortales por violencia de género fue de sesenta y un mujeres por año, siendo la cifra en el periodo posterior a la ley (2005-2017) de sesenta. Por otro lado, son también muchos los casos de otro tipo de feminicidio que aparecen en los medios de comunicación, como son los asesinatos de mujeres por parte de hombres desconocidos para estas, que no son contados, hasta la fecha, como violencia de género, al no estar dentro del ámbito de la relación sentimental¹.

Es oportuno señalar que los medios de comunicación recogen el final de una historia, el momento en que una mujer es asesinada por su pareja o ex-pareja, siendo inexistentes las noticias de los casos de mujeres que consiguen salir de dichas situaciones violentas y pocas las noticias o reportajes que relatan los casos de situaciones que muestran violencias físicas que no acaban en asesinato (el maltrato físico), o violencias no visibles, como pueden ser el control, la humillación, la violencia económica o el chantaje emocional, entre otros.

La violencia sexual, con la violación como máxima expresión de esta, recibe también una gran atención por parte de los medios de comunicación; los datos estadísticos resultan asimismo preocupantes. Datos del Ministerio del Interior señalan que las denuncias por agresiones sexuales con penetración (en adelante, violaciones) en España aumentaron un 18,5% en 2018 respecto del año anterior, lo que se traduce en 1.700 denuncias en ese año, frente a la 1.387 del año 2017. Esto puede deberse a que se produzcan más violaciones, a que se denuncien más, o ambas. Es importante señalar que la violencia sexual también se produce en la pareja. Tal y como muestran los datos recogidos en una encuesta realizada a 42.000 mujeres de los 28 Estados miembro de la Unión Europea, realizado por la Agencia Europea de Derechos Fundamentales (Kjaerum, 2015), un 46% de las mujeres encuestadas respondió haber sido forzada por su pareja a mantener relaciones sexuales al menos una vez.

¹ El portal feminicidio.net, observatorio de la sociedad civil organizada dedicado a documentar y visibilizar el feminicidio, señala que, en el año 2019, la cifra de mujeres asesinadas por el hecho de ser mujer fue de 99, cuarenta y cuatro más que las 55 que refleja el dato de la Delegación de Gobierno para la Violencia de Género (2019).

Sin embargo, existe un tipo de violencia sexual que en los últimos años ha recibido una especial atención mediática, impregnando el debate social, como es el caso de las manadas, que hacen referencia a las agresiones sexuales múltiples en las que una mujer es agredida sexualmente por un grupo de hombres. Según los datos del portal de Internet Geoviolencia Sexual (Atencio et al., 2019), en los años 2018 y 2019 se han documentado 60 y 63 casos de agresiones múltiples respectivamente, lo que supone un aumento del 74% con respecto a los dos años anteriores, donde se documentaron 18 casos, en el año 2016, y 14 en el año 2017. Esto demuestra una clara tendencia al alza de las denuncias y la atención mediática hacia este tipo de violencia sexual.

La preocupación se acrecienta cuando se comprueba, tal y como señalan Benedicto, Roncero y González (2017), que alrededor del 20% de las violaciones y entre el 30% y 50% de los abusos sexuales a niños han sido cometidos por menores de edad. En cuanto a las agresiones sexuales múltiples, los datos de Geoviolencia sexual (Atencio et al., 2019) muestran que, al menos, uno de cada cuatro agresores era menor de edad.

Aunque reconocemos que la violencia de género es una violencia que afecta a las mujeres “por el mero hecho de serlo” y que esta es un tipo de expresión violenta del machismo, en este trabajo preferimos el término *violencia machista*. La razón de esto es que no es un género cualquiera el que ejerce la violencia contra otro género, sino que es el género masculino el que ejerce violencia sobre el femenino, sea en el ámbito de la pareja o expareja o entre personas desconocidas, e independientemente del tipo de violencia que sea y del ámbito, público o privado, donde se produce. Asimismo, para los propósitos de este trabajo es importante recoger que el 88% de los detenidos/investigados por delitos de odio por razones de orientación sexual o identidad de género son hombres (Cereceda et al., 2018)². Aunque este tipo de delitos de odio no se pueden clasificar como violencia machista, es importante reconocer que también tienen un fuerte componente de género.

La violencia machista, así como la violencia contra las personas por cuestiones de orientación sexual o identidad de género, es uno de los perversos resultados de la socialización de género de los hombres en el modelo de masculinidad hegemónica —o socialización masculina—, patriarcal, tradicional, que se basa en valores como el poder, la dominación, la competitividad, la agresividad, la heterosexualidad, el riesgo, la dureza, etc.; socialización producida por distintos agentes educativos como son la escuela, la familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación, con Internet y las redes sociales como fuertes agentes socializadores emergentes.

² En relación con esto, los datos del INE (s.f) reflejan que, en el año 2018, el 92% de los asesinatos, el 90% de los homicidios y el 79% de los delitos de lesiones fueron cometidos por hombres. A la vista de los datos, se puede afirmar que la violencia es cosa de hombres.

1.1.2 LA IMPORTANCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN LA SOCIALIZACIÓN DEL ALUMNADO



Al hablar del proceso de socialización del alumnado nos referimos a la función que cumple la escuela en la preparación del alumnado para su intervención en la vida adulta y el mundo laboral (Gimeno y Pérez, 2008). Estos autores se refieren a la preparación de los alumnos para que se incorporen a la vida adulta y pública con el fin de que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen la sociedad. En relación con esto, exponen que:

El segundo objetivo de la tarea educativa de la escuela obligatoria en las sociedades industriales desarrolladas debe ser [...] provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que las alumnas y los alumnos asimilan directa y acríticamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela (pp. 30-31).

En cuanto a la familia, es necesario destacar, tal y como señala Oliva (2011), que las relaciones de apego en la etapa de la adolescencia en el ámbito familiar sufren un gran cambio, disminuyendo la comunicación y las expresiones de afecto, aumentando los conflictos. Este distanciamiento irá unido a una mayor vinculación con los iguales, convirtiéndose estas en auténticas relaciones de apego y cumpliendo muchas de las funciones asumidas por los padres en la niñez. Por lo tanto, las dudas vitales que se generan en esta etapa son tratadas en el grupo de iguales, siendo este más determinante en esta etapa que la familia. Pero una influencia todavía mayor que la que presenta la familia o el grupo de iguales es ejercida en la actualidad por los medios de comunicación y, más concretamente, por las redes sociales y los portales web que se ofrecen en Internet. Tal y como señalan Peñafiel, Ronco y Echegaray (2017, p. 1322) "es totalmente constatable que jóvenes y adolescentes focalizan sus intereses y motivaciones en la búsqueda de cualquier tipo de información, como primera consulta, en Internet". La influencia de estos medios no solo se ve reflejada en los cambios producidos en las relaciones interpersonales por las facilidades comunicativas que ofrece la red, sino que esta es la mayor fuente de información a la que todos tenemos acceso. Siguiendo a Torné y Luque (2016), la red, hoy en día, es la fuente de referencia

y el instrumento de producción y acceso a todo tipo de información, especialmente para los adolescentes. Ariño (2010, citando en Torné y Luque, 2016), indica que “la información en la galaxia Internet cuesta cada vez menos; lo valioso es saber transformarla en conocimiento” (p. 356).

En relación con esto, algunas voces han puesto de manifiesto un dato alarmante: según el Informe PISA del año 2019, solo uno de cada diez chavales de quince años en España es capaz de diferenciar lo que es un dato de lo que es una opinión (Montero, 2018). Por lo tanto, resulta necesario enseñar a los niños, las niñas y los adolescentes la importancia de saber transformar la información en conocimiento, reconociendo que no toda la información que ofrece Internet es veraz, por lo que resulta especialmente necesario que aprendan a discernirla y discriminarla. Estamos hablando, en definitiva, de la importancia de desarrollar el pensamiento crítico.

En relación con lo anterior y con las posibles causas del incremento de las denuncias por agresión sexual, una de las explicaciones más aceptadas, relacionada con el aumento de la ideología de supremacía del hombre sobre la mujer, en general, y en cuanto a las relaciones sexuales, en particular, parte del supuesto de que la educación que niños y adolescentes reciben sobre sexualidad se basa cada vez más en la pornografía (Alario, 2018; Aunión, 2013; Rodríguez, 2019).

Uno de los problemas asociados a la pornografía hegemónica como fuente de educación sexual es que esta muestra una sexualidad coitocéntrica y falocéntrica, creada para la mirada del hombre (de un tipo de hombre), que además deja fuera del dibujo las prácticas de cuidado, los afectos y las opciones sexuales distintas de la heterosexualidad (Alario, 2018; Rodríguez, 2019). Otro de los problemas que plantea es que presenta al hombre como sujeto que tiene deseo sexual y a la mujer como objeto que sacia ese deseo, obviando los intereses y los sentimientos de las mujeres en cuanto a las prácticas sexuales (Alario, 2018; Rodríguez, 2019). No obstante, el principal problema asociado a la pornografía hegemónica como fuente de educación sexual de niños y adolescentes es que esta erotiza la violencia contra las mujeres, en particular, la violencia sexual y las violaciones (Alario, 2018). En este sentido, Aunión (2013) recoge una cita de Alexa Segura, experta de la Federación de Planificación Familiar Estatal, que dice que “cuando se aprende sobre el sexo a través de lo que los medios mayoritariamente difunden, o recurriendo al porno, lo que se recibe es la reproducción de estereotipos machistas, de relaciones violentas y basadas en falsas expectativas” (párr. 7). En cuanto al poder de influencia de la pornografía en las nuevas generaciones, un estudio de la Universidad de Nebraska en el que se encuestó a 330 hombres de entre 17 y 54 años, señala que cuanto más joven es un hombre al consumir pornografía por primera vez, más probable es que quiera tener poder sobre las mujeres (Bischmann y Chichardson, 2017).

En definitiva, el modelo de sexualidad que muestra la pornografía hegemónica enseña a los hombres que golpear, humillar o violar a la mujer (individualmente o en grupo) es sexualmente excitante, construyendo así un modelo de deseo sexual masculino que fomenta la violencia contra las mujeres, dándole forma a una auténtica cultura de la violación.

Volviendo al papel de la escuela en la socialización del alumnado, defendemos la afirmación de Uruñuela (2018), quien considera que esta es determinante para el buen desarrollo y que, además, no existe otra institución con tanto poder en este aspecto ya que esta es la única por la que pasan todos los niños, las niñas y los adolescentes, como mínimo, durante diez años. Este autor plantea que “ninguna otra institución tiene esta oportunidad, la de tener a lo largo de tantos años a todos los chicos y chicas y poder educarles en principios, valores, competencias y habilidades necesarios para la convivencia” (p. 26).

Consideramos, por tanto, que para que la situación de violencia machista en general y de violencia sexual en particular puedan erradicarse, será necesario desarrollar buenas prácticas formativas desde la escuela³. Por este motivo, creemos que es necesario llevar a la práctica este taller de educación sexual, que fomente las relaciones amorosas y sexuales sanas y respetuosas, que impulse y defienda el respeto a la diversidad sexual, que ofrezca marcos de pensamiento alternativos al modelo de masculinidad hegemónico que hemos demostrado tan pernicioso y que provoque la reflexión crítica sobre los modelos de masculinidad y feminidad, así como la lucha contra las violencias machistas.

Creemos asimismo que este taller puede ser eficaz para que el tema de la sexualidad pueda tratarse con normalidad entre adolescentes y adultos a través de una conversación fluida como si de otro tema se tratase, ayudando a destruir los tabúes que pudieran existir en ciertas familias, reconstruyendo y cuestionando la información recibida a través de las fuentes actuales sobre sexualidad, como son los medios de comunicación y la pornografía. Además, creemos que este taller puede ser eficaz para que, destruyendo dicho tabú y dando normalidad al tema, se lleve a cabo una educación y formación positiva en cuanto a la sexualidad, para que los alumnos y las alumnas adopten conductas sanas y respetuosas en sus relaciones amorosas y sexuales.

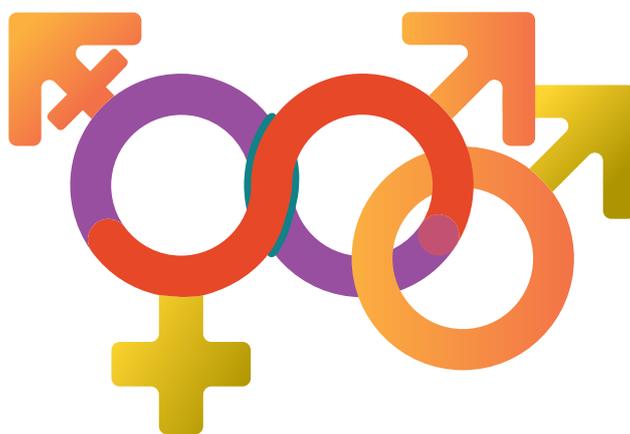
Consideramos que el valor de la propuesta se acrecienta en la etapa educativa para la que se ha diseñado el taller, concretamente, para adolescentes del tercer y cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), entre 14 y 16 años, tanto por lo influenciables e influyentes que son los jóvenes a estas edades, como para una buena preparación previa a las relaciones sexuales. Según los datos del último estudio sobre sexualidad y anticoncepción en jóvenes españoles de la Sociedad Española de Contracepción (2019), estas comienzan a los 17 años. Por lo tanto, la edad para la que se propone este taller es idónea, ya

³ No obstante, es importante señalar que este taller también puede ser llevado a la práctica en el ámbito de la educación no formal.

que es previa a las primeras relaciones sexuales y, por tanto, influirá de manera más notable que en edades más avanzadas.

Asimismo, creemos que es importante que el taller se lleve a cabo en grupos mixtos, con hombres, mujeres y personas que no se identifiquen con el género binario, ya que es importante que chicos y chicas compartan sus marcos de pensamiento y que estos puedan ser cotejados en un ambiente formal de respeto hacia la opinión del otro, fomentando la argumentación y el pensamiento reflexivo y crítico. Sobre todo, es importante que los chicos puedan ser confrontados por la experiencia y los puntos de vista de sus compañeras. Sumando importancia y justificación a esta propuesta, la asociación Save the Children ha hecho una solicitud sobre este tema, pidiendo que la educación sexual sea una asignatura obligatoria en nuestro sistema educativo (FeSP UGT, 2018). En relación con esto, en este trabajo defendemos una educación sexual que hable de autoestima, de reciprocidad, de consenso, de placer, de cuidado y de autocuidado y de comunicación como base de las relaciones sanas y respetuosas, incluyendo entre sus principales objetivos la prevención de las violencias machistas (Alario, 2018).

Necesitamos más y mejor educación sexual, de manera que los adolescentes puedan construir unos modelos de masculinidad y feminidad propios y aprendan a relacionarse de manera sana y respetuosa entre ellos. Sobre todo, que los chicos no agredan, ridiculicen o violen a las chicas y que, además, denuncien a quien sí lo hace. Para ello, consideramos necesario crear este material educativo, de tal manera que los adolescentes puedan contrarrestar los modelos y estereotipos que muestra la pornografía, los medios de comunicación, Internet y las redes sociales. Consideramos, por tanto, que la mejor manera de erradicar la violencia machista es acudiendo a la fuente del problema, a la educación, llevando a la práctica actividades formativas de educación sexual que hagan ciudadanos menos violentos y más respetuosos con la diversidad de formas de amarnos existente en nuestra sociedad.





1.2 MARCO TEÓRICO

1.2.1 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO MARCO DE REFERENCIA



La educación intercultural representa la estructura teórica sobre la que este material educativo sienta sus bases. Es oportuno, por tanto, comenzar por analizar el término “cultura”. Siguiendo a Aguado (2003), este deriva etimológicamente de la palabra latina “colere”, que significa “cultivar”, llegándose a la palabra alemana “kultur”, que podría definirse como “expresión del esfuerzo humano por progresar en los valores presuntamente más humanos” (p. 2). Fehér (1993, citado en Aguado, 2003), la define como “la memoria colectiva, la lengua común; los productos y realizaciones sociales y materiales que el individuo recibe desde su nacimiento y fundamentalmente residen en su mente” (op. cit.).

En el ámbito educativo, Aguado (2003) ha definido la cultura como “sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y mantenidas por ese grupo” (op. cit.), añadiendo que esta se compone de múltiples productos, entre los que se destacan las dimensiones subjetivas, las creencias, las actitudes y los valores que cada individuo comparte con su grupo de referencia. Así, se puede afirmar que existen algunos rasgos culturales que definen cada cultura y que representan los elementos de adhesión en un grupo social concreto.

No obstante, esta autora destaca que no todos los elementos de una cultura tienen el mismo valor para las personas que se identifican con ella. Es decir, cada persona o grupo de personas vivimos la cultura de una manera específica, aun compartiendo unos elementos. Podríamos hablar, por tanto, de subculturas o de culturas dentro de otras. Dentro de estas diferencias culturales se encuentran, entre otras, las referidas al género, existiendo diferencias claras entre lo que significa ser una mujer y lo que significa ser un hombre para la sociedad (Barbé i Serra, Carro y Vidal, 2014). Estas diferencias producen, en la práctica, desigualdades y discriminaciones basadas en un sistema de organización social e institucional que perpetúa tales desigualdades, el *patriarcado*. En relación con esto, Ruiz-Gutiérrez (2017) siguiendo a Sánchez Sáinz (2013), indica que “el valor hegemónico que dicta la

norma (también al sistema educativo) sería 'ser hombre, joven, blanco, atractivo, inteligente, heterosexual, masculino y con dinero'" (p. 35).

La multiculturalidad es la presencia de diferentes culturas en contacto en un mismo territorio y, aunque en la práctica las formas de gestionar la diversidad varían en gran medida, estas pueden clasificarse dentro de tres paradigmas esenciales: paradigma asimilacionista, paradigma multiculturalista y paradigma interculturalista. El primero de ellos, basado en una ideología conservadora, promueve que las minorías culturales se liberen de las identificaciones étnicas que les impiden participar plenamente en la cultura dominante, para así poder adquirir los valores y conductas asociados a esta, entendiendo la diversidad y la diferencia como un problema. Es importante señalar que este es el paradigma dominante en los currículos de los sistemas educativos de los países occidentales (Aguado, 2003; Ruiz-Gutiérrez, 2017). Por otro lado, el paradigma multiculturalista, de ideología liberal, entiende las culturas como entidades cerradas, las cuales solo pueden ser comprendidas desde dentro de las mismas, considerando que todas las culturas son igualmente válidas. Por último, el paradigma interculturalista, de ideología crítica, defiende las culturas como universos difusos de significados, caracterizadas por el dinamismo y la fluidez y en constante reconstrucción por las personas que las practican. Este promueve el cuestionamiento de los prejuicios y estereotipos culturales que dificultan la comprensión hacia la diferencia (Ruiz-Gutiérrez, 2017).

Este trabajo se encuentra en la línea de los preceptos que defiende el paradigma intercultural o interculturalista, asumiendo que, aunque los grupos de personas podamos no compartir la lengua, la historia o la religión, sí podemos adscribirnos a unos valores mínimos de tolerancia, respeto, solidaridad, justicia y libertad como primer paso para la comprensión y el entendimiento mutuos.

En relación con estas ideas, Bautista (2009) define el interculturalismo como:

[...] un proyecto social y político que pretende la recreación de culturas siguiendo el principio de reconocimiento mutuo, promoviendo el intercambio y el desarrollo personal y social de sus miembros de forma conjunta. Esto supone generar espacios de conocimiento, comunicación, solidaridad y participación que sean propicios para la aceptación mutua y para dirimir los conflictos en situaciones de igualdad (p. 153).



El interculturalismo, por tanto, se opone al esencialismo cultural que implica aceptar los preceptos del asimilacionismo y el multiculturalismo, antes explicados, que entienden las culturas como entidades estáticas e impermeables entre sí. Al contrario, considera que las culturas pueden nutrirse de las otras culturas con las que están en contacto, poniendo el foco en la comunicación y el intercambio entre ellas. Este representa, por lo tanto, una actitud abierta de diálogo frente a la diversidad cultural y una opción política e ideológica frente a las injusticias sociales que los grupos minorizados sufren por distintos motivos.

En relación con lo anterior, Martínez Ten (2012) añade que es positivo que las culturas sean enjuiciadas y, de esta manera, considerar que no todas son valiosas para la libertad, la igualdad y el bienestar de la humanidad, entre otras. En relación con esto y volviendo a la cuestión del género, es necesario cuestionarse el grado en que una sociedad machista sustentada por una cultura igualmente caracterizada puede propiciar el cambio y la igualdad. La educación intercultural es la aplicación de los planteamientos teóricos del interculturalismo en el ámbito educativo (Ruiz-Gutiérrez, 2017). De esta manera, los objetivos principales de la educación o pedagogía intercultural son (pp. Aguado (2003, pp. 63-64):

- Lograr la reforma de la educación permitiendo que todos los alumnos experimenten una educación equitativa e igualdad de oportunidades de entrada y salida del sistema educativo.
- Incluir cambios no solo en el currículo, sino en todas las dimensiones del proceso, desde las actitudes y formación del profesorado, hasta los agrupamientos, las evaluaciones y las normas de los centros.
- Atender a la integración de contenidos y a los procesos por los que se construye el conocimiento, utilizando datos e información sobre diversos grupos y culturas y considerando los sesgos que produce la cultura dominante.
- Garantizar no solo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino también de experiencias eficientes y potenciadoras, utilizando técnicas y métodos que faciliten el éxito académico de todos los alumnos.
- Superar el racismo y la discriminación analizando las actitudes raciales de profesores y alumnos, desarrollando las competencias necesarias para desarrollarse en medios socioculturales diversos.

Teniendo en cuenta lo anterior, y en relación con las desigualdades y discriminaciones relacionadas con el género, la violencia machista se da porque vivimos en una cultura patriarcal que perpetúa y ampara tales diferencias. Esta cultura es aceptada y transmitida por el peso de la tradición, provocando que, en muchas ocasiones, las situaciones de desigualdad por cuestiones de género no sean reconocidas —y, por lo tanto, cuestionadas— y, en consecuencia, sean aceptadas de manera inconsciente y acrítica.

Aunque reconocemos que, en los últimos años, se ha producido un resurgimiento de la conciencia social en relación con los problemas asociados a la cultura patriarcal, con una atención especial hacia la violencia sexual contra las mujeres —lo que se ha conocido como la cuarta ola del feminismo—, representada por movimientos sociales y políticos como el 8 de marzo, el movimiento *Me Too* o el himno “Un violador en tu camino”, entre otros, no podemos dejar de denunciar la necesidad de acabar con las desigualdades entre los géneros y la violencia machista.

Por esta razón, consideramos la educación intercultural como el fundamento más adecuado para hacer frente a estas desigualdades, porque nos emplaza a analizar de manera crítica lo establecido, poniendo en cuestión los marcos de pensamiento, los significados y las tradiciones culturales aprendidas. Sin embargo, Martínez Ten (2012) denuncia que “feminismo e interculturalidad caminan de forma paralela por el ámbito educativo sin llegar a encontrarse, lo que ocasiona que, tanto en los estudios, como en la práctica educativa, no se consiga integrar de forma transversal la perspectiva de género” (p. 25), añadiendo que la interculturalidad debe revisar críticamente los valores, costumbres y tradiciones que han discriminado a las mujeres y promover valores de igualdad. Esta autora reclama que los ideales de la igualdad de género se hagan patentes en la realidad del aula y de la escuela, junto con la pedagogía intercultural, para que, de esta manera, se propicie la justicia hacia la diversidad que se puede encontrar en el contexto escolar.

En conclusión, y siguiendo a la misma autora, el interculturalismo representa una gran oportunidad para el enriquecimiento de todas las personas a través del intercambio, la apertura y la interacción, conformándose un diálogo que, obligatoriamente, debe fomentar responsabilidades cívicas y sexuales como la tolerancia, la solidaridad, la igualdad de género y la no discriminación por motivos raciales, étnicos o de orientación sexual, teniendo la educación un papel determinante en todo esto. Para esto, se debe partir de principios universales que regulen la convivencia y construyan un núcleo de referentes sólidos sobre los que crear una identidad personal, que ayude y dé a cada uno los derechos que le corresponden.



1.2.2 LA ESCUELA EN IGUALDAD DE GÉNERO



Resulta necesario comenzar este apartado con un pequeño análisis y explicación sobre la *educación en igualdad de género*, además de indicar en qué consiste y qué implicaciones tiene, para lo que partimos de la siguiente afirmación de Martínez Ten (2012):

Es necesario incorporar la perspectiva de género en todas las variables que forman parte de la realidad educativa, desde las reglas de convivencia, la participación de las familias, la educación afectivo sexual, la orientación educativa y profesional del alumnado, hasta la relación que se establece entre religión y educación (p. 27).

La UNESCO define el *género* como “las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad” (Alonso y Medici, 2014, p. 104). En cuanto a la *igualdad de género*, entiende “la existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen” (ibíd.). El *feminismo* es el movimiento social y político que lucha por este ideal. Para conseguir avanzar hacia la igualdad de género, en la escuela se deben cuestionar los estereotipos establecidos sobre los significados culturales que configuran roles y estatus desiguales y discriminatorios entre los géneros.

Aunque podamos afirmar que, como sociedad, hemos avanzado en este sentido en las últimas décadas, debemos reconocer que “en ningún país la igualdad de género se ha convertido en la norma y aún quedan importantes disparidades por subsanar” (ibíd.). Creemos por lo tanto que en los centros educativos se deben desarrollar situaciones formativas donde se analice y se reflexione sobre el tema, de manera que las alumnas y alumnos tengan la oportunidad de cuestionarse críticamente lo que significa ser un hombre o ser una mujer

(modelos de masculinidad y feminidad) y cómo se llega a serlo, así como los estereotipos y roles de género, además de adoptar conductas y actitudes coherentes con la igualdad de género como el respeto y la no violencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso apuntar que, tal y como se ha recogido en el prólogo, el sexo femenino ha sido y es discriminado de innumerables formas, relegando a la mujer a un segundo plano y privándola de ciertos derechos y oportunidades, o siendo víctima de distintos tipos de violencia solo por el hecho de ser mujer, por lo que todas las acciones que se emprendan a favor de la igualdad de género deben estar dirigidas a mejorar la situación de las mujeres.

En cuanto a la desigualdad de género en la escuela, se ha señalado que el mejor rendimiento académico de las niñas con respecto a sus compañeros varones no se puede entender como que estas no están discriminadas en las instituciones escolares, ya que, tal y como señala Marina Subirats, "la discriminación no incide en los niveles de éxito escolar, sino en el nivel de formación del género, devaluando la personalidad femenina de tal manera que las niñas interiorizan su papel secundario y su inseguridad en el mundo público" (en Sánchez Bello, 2002, p. 93).

Aunque la desigualdad de género afecta a las niñas inculcándoles una actitud de sumisión frente al varón y la responsabilidad de los cuidados, es importante reconocer que sus compañeros también se verían beneficiados de una mayor igualdad de género, ya que el fracaso escolar es mayor en hombres que en mujeres, fruto también del modelo de masculinidad hegemónica del que hemos hablado. La eliminación de los roles de género asociados a este modelo aliviaría a los niños y adolescentes de la carga de tener una peor actitud hacia los estudios como signo de identidad masculino.

Es por esto que, desde la escuela, se deben fomentar las situaciones educativas que hagan cuestionarse a las alumnas, por ejemplo, sus inclinaciones laborales y profesionales. Estas son las que se relacionan con el ámbito privado o con puestos de trabajo asociados con los cuidados, tal y como señala Sánchez Bello (2002), añadiendo que "la relación con los otros y su cuidado les aboca irremediabilmente a una elección curricular y, por ende, profesional determinada por la segregación sexual" (p. 93). Esto lo confirma Oliva (1999, p. 486, citado en Díaz de Greñu y Parejo, 2013), cuando señala que:

Antes del comienzo de la adolescencia, durante los procesos de socialización de la infancia, los niños y las niñas ya han ajustado sus valores, actitudes y comportamientos a los roles que la sociedad asigna por el simple hecho de pertenecer a uno u otro sexo (p. 65).

Otro aspecto a tener en cuenta en el avance de la escuela hacia la igualdad de género es la revisión de los sesgos androcéntricos del currículum⁴. Esto se podrá hacer, por ejemplo, revisando los contenidos de las asignaturas de Historia, Ciencias o Arte, en las que el papel del hombre sí está recogido, pero no el papel y la producción de las mujeres (Sánchez Bello, 2002). Por tanto, para que las prácticas educativas favorezcan la igualdad de género, será necesario realizar un análisis crítico de los contenidos curriculares, revisando estereotipos en imágenes o afirmaciones en libros de textos u otros recursos didácticos. En relación con esto, Unterhalter (2011) señala que el género femenino es un grupo al que se deja fuera de la educación de calidad, habiendo grandes obstáculos que explican esta exclusión, como las imágenes de los libros de texto. Sin embargo, existen muchas otras prácticas que se han instaurado en la escuela y que favorecen la cultura machista hegemónica, a la vez que la reflejan, como pueden ser: la inacción de docentes ante conductas desiguales o de violencia machista, o el hecho de dar menos importancia a las opiniones de las alumnas, entre otras.

Afrontar la desigualdad de género desde la escuela es una tarea difícil, pero no imposible y, como defendemos en este trabajo, necesaria para acabar con la violencia machista. Tal y como indican Díaz de Greñu *et al.* (2013, p. 64), “las desigualdades hacia la mujer y hacia las minorías sexuales deben y pueden ser trabajadas en los centros educativos, como agentes primarios de socialización, para cambiar las actitudes y los modos de comportamiento de las nuevas generaciones”. Para conseguir una educación realmente igualitaria es necesario que el feminismo sea un eje transversal de la práctica educativa.

En relación con esto, la escuela debe trabajar para que: ningún material didáctico inculque ideas de desigualdad como las comentadas anteriormente; que el centro y el profesorado apoyen abiertamente propuestas relacionadas con la igualdad de género, además de respetar a sus compañeros y compañeras docentes; que cada persona pueda moldear su propia identidad en base a la solidaridad, el respeto y la tolerancia; que se dé visibilidad y se denuncie la violencia de machista, propiciando un análisis crítico de estas situaciones; que prime el diálogo; que se dé la transversalidad de los valores feministas y que, además, se dediquen espacios y tiempos al trabajo sobre el tema; entre otras muchas (Martínez Ten, 2012; Sánchez Bello, 2002; Unterhalter, 2011).

4 Al hablar de androcentrismo nos referimos a la acción de otorgar al sexo masculino la posición central en la historia, la cultura y la sociedad.

1.2.3 LA EDUCACIÓN SEXUAL COMO FUNDAMENTO DE LA IGUALDAD DE GÉNERO



Volviendo a cita de Martínez Ten (2012), la *educación sexual* representa una manera práctica y concreta de trabajar la educación para la igualdad de género e incorporar la perspectiva de género a la realidad educativa. No obstante, la educación sexual en España se ha considerado tradicionalmente como una parte de la educación para la salud, centrándose en la parte biológica, fisiológica y anatómica del sexo, teniendo como principales objetivos la prevención de los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión genital, además de estar enfocada desde un modelo heteronormativo y coitocéntrico (Alario, 2018).

Sin dejar de valorar estos objetivos, la educación sexual no puede dejar fuera otros como los relacionados con: la importancia de la autoestima, los afectos y las emociones, los cuidados, el respeto, el consenso y la comunicación empática y asertiva en las relaciones sanas; la reflexión sobre cómo se construyen la feminidad y la masculinidad hegemónicas, lo que significa socialmente ser hombre o mujer y las desigualdades entre los géneros; el respeto hacia la diversidad sexual; la reflexión sobre la influencia de los mitos del amor romántico y la pornografía hegemónica en nuestra cultura y en la educación de los jóvenes; y la prevención de la violencia sexual y otros tipos de violencia relacionados con el género, entre otros también importantes.

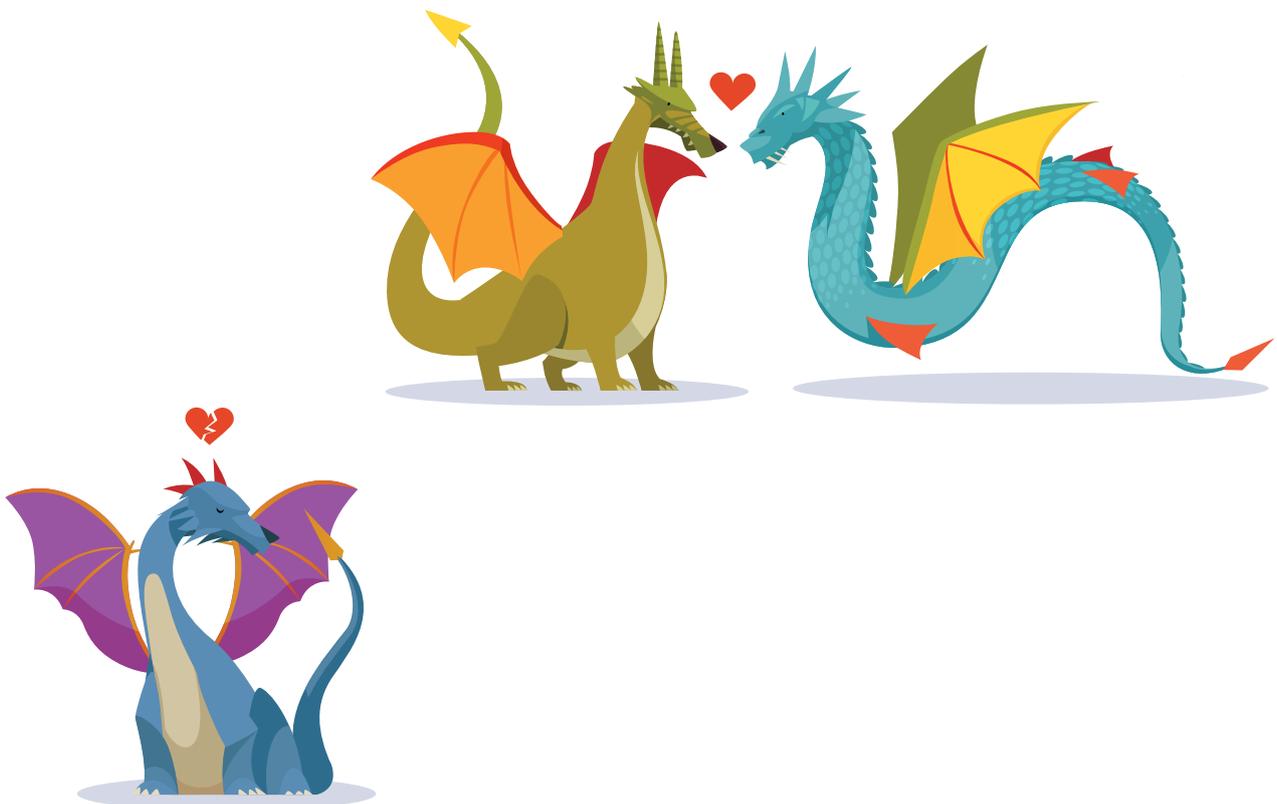
Por tanto, siguiendo a la Asociación Estatal de Profesionales de la Sexología (2020), la educación sexual debe ser la educación de la sexualidad en todas sus dimensiones, desde la parte anatómica y biológica en cuanto a la salud y la higiene, hasta la parte psicológica y relacional, afectiva, la propia imagen corporal, la identidad de género, la orientación sexual, la vida emocional, etc. En definitiva, la sexualidad tiene un componente social que influye en cómo nos relacionamos los unos con los otros. Si la parte biológica es el “saber” sobre sexo, la parte afectiva es el “saber hacer” y “saber ser” en las relaciones amorosas y sexuales.

En relación con esto, Sanz (2009) señala que la conducta sexual es una conducta fundamentalmente social, porque en ella participan dos o más personas que se han socializado en un contexto familiar, escolar y cultural determinado. Esto provoca que la sexualidad

sea una conducta social aprendida y regulada socialmente. Esta autora señala como reguladoras de la conducta sexual a la cultura, la organización social y la red de relaciones cercanas, tales como la familia, la pareja y los iguales. Por tanto, si las relaciones sexuales se encuentran influenciadas por los pensamientos y las ideas predominantes en la sociedad y “la socialización sexual incluye actitudes, valores, normas y roles de género, que regulan la conducta del individuo” (op. cit., p. 282), cabe esperar que, en una sociedad machista, las relaciones sexuales también lo sean.

Por último, los *roles de género* condicionan la forma de relacionarnos en las relaciones amorosas y sexuales. Tal y como indica Sanz (2009), ser hombre o mujer biológicamente se asocia a una manera de pensar, sentir y actuar determinada socialmente y diferenciada entre los géneros femenino y masculino. En el ámbito de las relaciones sexuales, la feminidad tradicional se asocia a la pasividad y a la sumisión, representando el hombre la disposición y la dominación.

Para avanzar hacia la igualdad de género, es primordial promover una educación sexual en la que se trabajen contenidos sobre el respeto, la tolerancia y la solidaridad en las relaciones interpersonales y entre géneros. Es necesario también educar en el respeto hacia la diversidad en cuanto a las distintas formas de relacionarnos, amarnos y cuidarnos. La educación sexual debe promover valores inclusivos en los que se respete a las personas independientemente de su sexo, su identidad de género o su orientación sexual. Es en este sentido en que se ha diseñado la propuesta educativa que se muestra a continuación.





2.1 MÉTODO DE TRABAJO

El método de trabajo de este taller se fundamenta en los principios del paradigma constructivista del aprendizaje (Vygotsky, Bruner, Freire...). Este paradigma postula que el aprendizaje se da mediante procesos de negociación entre los significados culturales y la reflexión sobre los mismos. Siguiendo esta idea, cada ser humano debe construir su propio conocimiento, lo que se refiere a los principios de autonomía y participación del aprendizaje constructivista. Por otro lado, para que se dé la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el que aprende debe estar motivado hacia el tema que se trata. Pensamos que esto se consigue gracias a lo atractivo del tema del taller para las/os adolescentes y por el método de trabajo, donde estos participan de manera activa en la construcción de conocimiento. La idea central es que el aprendizaje nace de las interacciones entre los/as participantes, entre estos y el educador/a y entre estos y su contexto (experiencia, ideas previas, informaciones externas, etc). La clave de una educación liberadora es que los educandos se sientan protagonistas de su pensar, discutiendo su pensar, y no simples objetos receptores información. Además, reconocemos que nadie educa a nadie y nadie y nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunidad (Freire, 2012).

La propuesta educativa que aquí se recoge es un taller educativo. Estos se pueden definir como “unidades productivas de conocimientos a partir de una realidad concreta para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría y práctica” (Maya, 2007, p. 12). Consideramos el taller educativo como la mejor manera para trabajar la educación sexual, porque a través de este el participante conoce, reflexiona, aprende y desarrolla el pensamiento crítico hacia la violencia machista a medida que conforma una actitud positiva y respetuosa hacia la sexualidad y la diversidad sexual. Todo esto, guiado por el educador o la educadora, quien ayuda a asentar y teorizar las ideas.

El taller de educación sexual y contra la violencia machista “Romeo ya no renta” está basado en un método de estudio de casos mediante preguntas generadoras, lo que se puede definir como una actividad educativa que consiste en reflexionar a partir de la lectura de una narración breve. El caso presenta la situación problemática y las preguntas generadoras provocan y dinamizan el debate entre las/os participantes. En concreto, los casos diseñados para este taller presentan un universo ficticio, un instituto de educación secundaria, con unos personajes que, aunque también ficticios, bien podrían formar parte del alumnado de cualquier centro de secundaria. Tal y como señala Bruner (1991), los personajes de una historia son motivadores por su capacidad para identificarnos con ellos porque, en su conjunto, representan el elenco de personajes que llevamos inconscientemente en nuestro interior. La identificación con los personajes de la historia será un elemento didáctico central a la hora de plantear las preguntas generadoras y de provocar las opiniones de las/os participantes.



Pero, ¿por qué utilizamos este método de trabajo? Los casos son un buen recurso educativo para negociar en grupo los significados que contienen, ya que median entre el mundo canónico de la cultura (es decir, los significados aprendidos, que han sido transmitidos por los agentes educativos), y el mundo de las creencias, los deseos y las esperanzas de las/os participantes (ibíd.). Los relatos consiguen que nos pongamos en la piel del otro a través de la identificación con los personajes de la historia, desarrollando nuestra empatía (Whitherell, Tan Tran y Othus, 1998) y logrando que cambiemos nuestra forma de ver las cosas (Jackson, 1998). En definitiva, “el lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los sentimientos, pensamientos e intenciones de los agentes” (McEwan y Egan, 1998, p. 15).

Asimismo, las preguntas generadoras tienen la doble misión de ayudar y orientar el trabajo del educador/a, así como de provocar la reflexión y las respuestas de las/os participantes del taller. Las preguntas sirven como herramienta didáctica para alcanzar los objetivos de cada sesión, pero no es su intención delimitar el debate. Estas pretenden provocar el distanciamiento de las/os participantes de las diferentes situaciones que se recogen en los casos y hacer así conscientes los problemas que estos muestran, mediante la reflexión sobre los mismos. Por otro lado, el taller contiene otro tipo de recursos materiales: tres fichas (anexo 1) y cinco presentaciones (punto 2) de complemento para la exposición de contenidos o para trabajar de manera práctica sobre los objetivos de cada sesión. Los casos y preguntas generadoras para repartir entre el alumnado se encuentran en el anexo 3.

El encargado o encargada de dinamizar el taller debe asumir el papel de guía y orientador, facilitando el aprendizaje de nuevos conocimientos y ayudando a las/os participantes en el proceso de construcción de su propio conocimiento a través de la facilitación de los materiales, la resolución de dudas, la motivación hacia la investigación y la provocación de la reflexión y la curiosidad. Es importante que el educador/a del taller no dé respuestas antes de tiempo ni trate de imponer un punto de vista, sino que deben ser las/os participantes los que lleguen a sus propias conclusiones, construyendo el conocimiento entre ellos/as, siempre atendiendo al respeto hacia el rigor conceptual y a la literatura especializada sobre el tema. El responsable de dinamizar el taller puede ser un educador, en la educación no formal; o el tutor/a u orientador/a del centro educativo en la educación formal. Este profesional, además de funciones como evaluador e intervencionista en dificultades y discapacidades varias, debe ayudar también al desarrollo de todo el alumnado en temas tan importantes como es la educación sexual.



2.2 ESQUEMA DE CASOS: ROMEO YA NO RENTA

El taller está estructurado en seis unidades didácticas: Aprendemos el lenguaje; Sobre el amor y las relaciones; Masculinidades, feminidades y diversidad; Las violencias machistas; Hablemos de sexo; y Preocupaciones sobre el amor y el sexo. Cada una de estas contiene de una a tres sesiones (trece en total) y cada una de estas sesiones de uno a dos casos, tal y como se muestra en la siguiente relación:

ROMEO YA NO RENTA

UNIDAD DIDÁCTICA 0. Aprendemos el lenguaje

- Sesión 0
 - ♦ Ficha 1. Conceptos básicos
 - Presentación 1. Aprendemos el lenguaje

UNIDAD DIDÁCTICA 1. Sobre el amor y las relaciones

- Sesión 1
 - Caso 1. ¿Dónde nace el amor?
 - Caso 2. Los afectos en las relaciones
- Sesión 2
 - Caso 3. Los mitos del amor romántico
 - ♦ Ficha 2. Situaciones "amor"
 - Presentación 2. Los mitos del amor romántico
- Sesión 3
 - Caso 4. El desengaño amoroso
 - Caso 5. ¿En qué consiste el amor?

UNIDAD DIDÁCTICA 2. Masculinidades, feminidades y diversidad

- Sesión 4
 - Caso 6. Mi abuela, mi abuelo y yo
- Sesión 5
 - Caso 7. El porno
- Sesión 6
 - Caso 8. La fiesta de disfraces
 - Caso 9. Luis y Bogdan se han liado

UNIDAD DIDÁCTICA 3: Las violencias machistas

- Sesión 7
 - Caso 10. Sobre fotos e intimidad
 - Caso 11. Sobre mentiras y los falsos rumores
 - Presentación 3. El iceberg de las violencias machistas
- Sesión 8
 - Caso 12. Que no la encuentren, que no decidan jugar con ella
 - Caso 13. ¿Es abuso o es agresión?
- Sesión 9
 - Caso 14. ¿Se puede violar a la pareja?
 - Caso 15. No es no. Solo sí es sí

UNIDAD DIDÁCTICA 4. Hablemos de sexo

- Sesión 10
 - Caso 16. El sexo de las películas
 - Caso 17. Deseo y excitación
- Sesión 11
 - Caso 18. ¿Las chicas se masturban?
 - Caso 19. El sexo oral
 - Presentación 4. El sexo oral

UNIDAD DIDÁCTICA 5. Preocupaciones sobre el amor y el sexo

- Sesión 12
 - Caso 20. ¿Cuándo debo perder la virginidad?
 - Ficha 3. Rol play sobre la virginidad
- Sesión 13
 - Caso 21. Las enfermedades de transmisión genital
 - Presentación 5. Las enfermedades de transmisión genital
 - Caso 23. Los embarazos no deseados y el aborto



Cada sesión se compone de los mismos elementos (menos la primera, que no contiene los dos últimos):

- **OBJETIVOS:** cada sesión contiene de uno a tres objetivos.
- **CONCEPTOS CLAVE:** en cada sesión se trabaja sobre unos conceptos clave, que son contenidos centrales de la misma y que tienen relación directa con los objetivos. El educador/a puede encontrar la conceptualización de los mismos en el siguiente elemento: "Claves para el profesorado", además de que puede acudir al glosario de términos, al final del documento.
- **CLAVES PARA EL PROFESORADO:** en este apartado se explica el procedimiento concreto de la actividad al educador/a; recogiendo, asimismo, algunas ideas teóricas que el educador/a debe tener claras antes de empezar.
- **RECURSOS:** cada sesión contiene los recursos materiales necesarios para trabajar los objetivos (casos, presentaciones o fichas).
- **TEMPORALIZACIÓN DE LA SESIÓN:** tomando la duración normal de una sesión de educación secundaria, 50 minutos, se ofrece una temporalización orientativa de cada sesión. No obstante, el educador/a puede decidir ajustarlo en función de sus posibilidades.
- **CASO:** el caso es una narración breve donde se da una situación problemática en la acción entre los personajes.
- **PREGUNTAS GENERADORAS:** serie de preguntas sobre el caso que sirven al educador/a para provocar la reflexión y el trabajo en grupo.

Es importante que el educador/a lea el contenido de estos elementos en la preparación de la sesión, antes del trabajo con las/os participantes, para aclarar el significado de los conceptos clave; y poder resolver las posibles dudas sobre el apartado de claves para el profesorado.

La dinámica tipo del trabajo de una sesión es la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario mientras que el educador/a escribe las preguntas generadoras en la pizarra (o las proyecta en una pantalla, si lo prefiere), dando posteriormente un tiempo para responderlas en pareja o pequeño grupo (4-5 integrantes) y otro tiempo para la puesta en común final y debate en gran grupo. En algunas sesiones se debe utilizar una ficha o proyectar una presentación durante la puesta en común en gran grupo.

En relación al trabajo en pequeño grupo, este se basa en el aprendizaje cooperativo, que es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, entre 3 y 5 personas (llamados grupos base) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Una de las características esen-

ciales del aprendizaje cooperativo —y que recomendamos llevar a la práctica— es que los grupos base deben ser heterogéneos en cuanto al género, la motivación, el rendimiento, la cultura, etc., permitiendo así que puedan darse las disonancias cognitivas gracias a las diferencias entre sus marcos de pensamiento, además de que quien más sabe sobre un tema puede ayudar a quien menos sabe. Dos presupuestos básicos de esta forma de organizar el aprendizaje son: el protagonismo de los/as estudiantes y la responsabilidad compartida de todos los miembros del grupo. Este método de trabajo es coherente con el paradigma constructivista del aprendizaje explicado al inicio de este apartado.

2.3 EVALUACIÓN

La evaluación del taller tendrá un carácter formativo, siendo este tipo de evaluación, según Gimeno y Pérez (2008), el que se realiza con el fin de mejorar algo, ayudando a reflexionar sobre un proceso e insertándose en el ciclo reflexivo de la investigación en la acción. Por estos motivos, esta debe realizarse durante el transcurso del taller.

Sugerimos que la evaluación se lleve a cabo mediante la técnica de la observación participante durante las sesiones. Para ello, se utilizarán rúbricas creadas a partir de los criterios de evaluación que son necesarios para progresar en el desarrollo y aprendizaje a través del taller que, siguiendo a la evaluación formativa, nos den pie a mejorarla. Estas rúbricas se rellenarán al final de cada sesión o durante la misma, estando una dedicada al desarrollo grupal y otra al individual:

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL GRUPO

Evaluación del grupo					
Sesión: _____		Taller dedicado a: _____			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Las actividades le parecen atractivas y motivadoras					
Se muestran motivados por continuar el taller					
Demuestran tener claro el porqué es necesario trabajar este tema					
Muestran avances en cuanto a sus conocimientos a medida que transcurren las sesiones					



RÚBRICA DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL

Evaluación individual					
Sesión: _____		Taller dedicado a: _____		Nombre: _____	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Respeto y tolera la diversidad					
Entiende la sexualidad como algo más que el sexo, entendiendo la importancia del componente afectivo-emocional en las relaciones.					
Rechaza actitudes y discursos violentos					
Da su opinión sin ser ofensivo/a					
Muestra empatía y reflexividad					
Muestra iniciativa					
Trabaja en grupo cooperativamente					
Muestra interés en avanzar y aprender más sobre el tema					
Consulta las dudas surgidas					

Además, se les pedirá a las/os participantes que completen un breve cuestionario, de manera anónima, para que las mejoras se elaboren teniendo en cuenta el punto de vista de los protagonistas del taller:

EVALUACIÓN PARA LAS/OS PARTICIPANTES

Taller de educación sexual y contra la violencia machista
Del 1 al 10, ¿qué nota le pondrías al taller? ¿Por qué?
¿Qué ha sido lo que más te ha gustado? ¿Por qué?
¿Qué ha sido lo que menos te ha gustado? ¿Por qué?
¿Qué has aprendido con el taller? ¿Crees que te servirá en el futuro? ¿Por qué?

Al finalizar el taller, sería necesario valorar las rúbricas, así como las actitudes y los discursos de las/os participantes y su repercusión en el clima del centro, de tal manera que se realice una toma de decisiones argumentada y se propongan mejoras y cambios en el taller.

3

ROMEO YA NO RENTA

En primer lugar, se presenta a los personajes que se muestran en los casos, los cuales son los siguientes con sus correspondientes características:

- Indira es una chica independiente, con el pelo teñido de rosa, botas altas y chaqueta vaquera. Tiene un fuerte carácter y no deja que se metan con ella con ella delante. Ella y Sara son mejores amigas. Saca muy buenas notas y se le da especialmente bien escribir ensayos; además de que le gusta la literatura, en especial las autoras feministas.
- Guille es un chico poco popular e introvertido. Nunca ha tenido un orgasmo, aunque lo ha intentado, masturbándose, lo que le crea mucha inseguridad con sus amigos. Es un chico muy inteligente.
- Bogdan es un chico con mucha personalidad, seguro de sí mismo y muy divertido. Él y Guille son mejores amigos.
- Sara, es una "chica mona", ha tenido varias parejas y tiene bastante experiencia en el sexo.
- Luis, es el "chico malo", el "bully" del instituto. Es una persona callada y no es buen estudiante.
- Ahmed es el chico popular del instituto, el delantero titular del equipo de fútbol del barrio y buen estudiante. Tiene don de gentes, es simpático y se lleva bien con todo el mundo.
- Susi y Olivia son chicas populares, amigas de Sara, aunque Indira no se lleva muy bien con ellas.
- Patricia y James son una pareja heterosexual.
- Aurora es una chica virgen que fantasea con tener sexo. Escribe relatos eróticos en su tiempo libre.
- Janice es una chica original, con fuerte personalidad, divertida y extrovertida.
- Maca y Sandra: son una pareja de chicas lesbianas.



Indira



Bogdan



Luis



Susi y Olivia



Aurora



Maca y Sandra



Guille



Sara



Ahmed



Patricia y James



Janice

APRENDEMOS EL LENGUAJE

SESIÓN 0



Objetivos:

- Conocer y comprender el significado de los conceptos básicos relacionados con el tema de la educación sexual y la igualdad de género.



Conceptos Clave: Sexo, género, patriarcado, feminismo, machismo, misoginia, diversidad sexual, identidad de género, orientación sexual, estereotipo, roles de género, homofobia/transfobia.



Claves para el profesorado: El educador/a presentará el taller, exponiendo el título de las unidades didácticas, de cuántas sesiones se compone y la metodología que se va a seguir a partir de la siguiente sesión, mediante casos y preguntas generadoras, dando un tiempo para posibles preguntas de las/os participantes. Después, repartirá a cada pareja un concepto básico (en la ficha 1 están los distintos conceptos, que deberá haber recortado previamente) y les pedirá que lo definan, para más tarde juntarse con la pareja que tenga el concepto "par" (por ejemplo: "sexo-género" o "feminismo-machismo") para poner en común las definiciones y opinar sobre las mismas. Para terminar, se proyectará la Presentación 1 "Aprendemos el lenguaje" y se explicará la definición de cada uno, preguntándole a las/os participantes qué creían que significaba uno u otro concepto o si lo habían definido bien.



Recursos:

- Ficha 1 "Conceptos básicos" y Presentación 1 "Aprendemos el lenguaje"

Temporalización de la sesión:



- Temporalización *Explicación del taller*: 5 minutos para la explicación y 5 minutos para el turno de preguntas.
- Temporalización *Aprendemos el lenguaje*: 5 minutos para que cada pareja escriba su definición; 5 minutos para la puesta en común y debate en pequeño grupo con la pareja con el concepto "par"; 25 minutos para la presentación y turno de preguntas.

SOBRE EL AMOR Y LAS RELACIONES

SESIÓN 1



Objetivos:

- Comprender la importancia que tiene la autoestima para poder mantener relaciones sanas.
- Reflexionar sobre la importancia de los afectos en las relaciones de amistad y de pareja.



Conceptos Clave: Los contenidos sobre los que se trabajará serán: autoconcepto, autoestima, afectos, atracción.



Claves para el profesorado: en relación al caso 1 *¿Dónde nace el amor?*, el educador/a debe transmitir la idea de que, normalmente, atraemos a las demás personas cuando tenemos una buena autoestima, cuando nos queremos a nosotros mismos. Por eso, el amor nace en uno mismo. No tenemos que tener autoestima para atraer a otras personas, sino hacerlo para estar bien con nosotros mismos. Para tener una buena autoestima podemos hacer actividades o tener relaciones personales que nos hagan sentir bien, eliminando aquellas que nos hacen sentir mal. Además, la autoestima no es algo que venga de fuera o que nos vaya a llegar, sino que debemos trabajar activamente en ella. Sobre el caso *Los afectos en las relaciones*, debemos transmitir la idea de que las personas tenemos sentimientos y nos afecta cómo actúe la gente a nuestro alrededor, sobre todo las personas a las que queremos y con las que establecemos relaciones íntimas. Se debe poner el acento en la responsabilidad afectiva y la importancia de los cuidados en las relaciones.



Recursos:

- Casos 1 *¿Dónde nace el amor?* y 2 *Los afectos en las relaciones*.



Temporalización de la sesión:

- Temporalización caso 1 *¿Dónde nace el amor?*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pareja; 10 para la puesta en común/debate en gran grupo.
- Temporalización 2 *Los afectos en las relaciones*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pareja; 10 minutos de puesta en común/debate en gran grupo; 5 minutos de reflexión final sobre la sesión.



1. ¿Dónde nace el amor?

A Guille le gusta Indira desde hace un tiempo, aunque ella no sabe nada. Solo lo sabe Bogdan, su mejor amigo. Cuando están en confianza, Guille, le dice que ella está "fuera de su alcance", ya que es una chica muy popular y nunca se fijaría en un chico como él, "con esta nariz, estando gordo y teniendo granos". En estos casos, Bogdan intenta animarle: "tío, tienes que empezar por quererte un poco más a tí mismo".



Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que Guille se siente bien consigo mismo?
- ¿Hace bien Bogdan al intentar animarle? ¿Por qué?
- ¿Es necesario gustar a otras personas para estar bien con nosotros mismos?
- ¿Es necesario sentirnos seguros de nosotros mismos para gustar a otras personas?
- ¿Qué podría hacer Guille para sentirse más seguro de sí mismo, para tener una mejor autoestima?
- ¿Qué cosas creéis que hacen sentir inseguros a los chicos? ¿Y a las chicas?



2. Los afectos en las relaciones

Indira y Ahmed tienen sexo ocasional y, aunque para Indira es suficiente, a Ahmed le gustaría quedar también para conocerse más, salir, charlar... no solo acostarse. Hace tiempo que tiene sentimientos de afecto hacia ella, aunque apenas la conoce. Indira, por otra parte, no quiere una relación estable, piensa que eso lo complicaría todo y para ella es suficiente con el sexo. Para acabar de complicar las cosas, Guille e Indira pasan bastante tiempo juntos en el instituto, son amigos y, como vimos en el caso anterior, se siente atraído por ella.



Preguntas generadoras:

- ¿Qué creéis que debería hacer Ahmed en esta situación?
- ¿Por qué creéis que Indira no quiere una relación estable?
- Si fueras Indira, ¿cómo gestionarías la situación? ¿Y si fueras Ahmed?
- ¿Creéis que Guille debería poner distancia con Indira o creéis que debería decirle que le gusta?

SESIÓN 2



Objetivos:

- Conocer los mitos del amor romántico y su influencia en la historia y en la cultura y presentar un modelo alternativo de amor basado en los cuidados y el compañerismo, así como aprender a discriminarlos.
- Desarrollar una visión crítica hacia los estereotipos de género que perpetúan la violencia machista y las agresiones sexuales.



Conceptos Clave: Mitos del amor romántico, amor basado en el compañerismo, estereotipos de género.



Claves para el profesorado: En primer lugar, se leerá en alto el caso y se pedirá a las/os participantes que den su opinión sobre el mismo: si les parece correcto, si harían o han hecho alguna vez algo parecido, si les gustaría que hicieran por ella/os algo parecido, etc. Después, se llevará a cabo una explicación en la que se muestre que ese tipo de actitudes están relacionadas con los mitos del amor romántico y, posteriormente, se proyectará la Presentación 2, con el mismo nombre, donde se explican estos mitos se expone un modelo de relacionarse basado en el compañerismo. Se preguntará a las/os participantes si están a favor o en contra de esos mitos y qué opinan del modelo de relación alternativo. Para finalizar, se llevará a cabo una actividad en la que cada pareja de participantes debe identificar, a través de la lectura de diversas situaciones, si se trata de una relación en la que predominan los mitos del amor romántico o el modelo alternativo, basado en el compañerismo. Para llevar a cabo esta actividad, se utilizarán las situaciones de la Ficha 2, "Situaciones de 'amor'". El educador/a recortará cada situación y las introducirá dentro de un recipiente para que, posteriormente, cada pareja de participantes coja un papel, lo lea en alto y señale qué modelo de amor se da y por qué. Las demás parejas deberán decir si están de acuerdo o no.



Recursos:

- Caso 3 *Los mitos del amor romántico*, Presentación 2 "*Los mitos del amor romántico*" y Ficha 2 "*Situaciones de 'amor'*"



Temporalización de la sesión:

- 5 minutos para lectura en alto del caso por una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 10 para el debate en gran grupo previo a la presentación sobre las preguntas propuestas; 10 para la presentación; 15 para la actividad en la que

se presentarán las situaciones en las que las/os participantes debe identificar si se trata de un caso donde predominan los mitos del amor romántico o del amor basado en el compañerismo.



3. Los mitos del amor romántico

Ahmed ya no sabe qué hacer para llamar la atención de Indira y llama a todas las personas a la cafetería del instituto a través de la megafonía. Con todo el instituto presente, se sube a una mesa y comienza a cantar una canción de amor a Indira, montando una escena "de película" para declarar su amor.



Preguntas generadoras:

- ¿Qué opináis sobre la conducta de Ahmed?
- ¿Lo que ha hecho Ahmed os parece un gesto bonito? ¿Por qué?
- ¿Cómo creéis que reaccionarías si fueras Indira?
- Si estuvierais en la situación de Ahmed, ¿haríais lo mismo que él para declarar tu amor hacia otra persona? Si la respuesta es que no, ¿cómo lo haríais?

SESIÓN 3



Objetivos:

- Reflexionar sobre la importancia de saber reconocer las propias emociones y las de los demás y saber regular las propias emociones.



Conceptos Clave: Comunicación empática, sentimientos no correspondidos, conciencia emocional, regulación emocional.



Claves para el profesorado: el educador/a debe conocer las competencias emocionales del modelo de Bisquerra para poder orientar el debate, de manera que pueda explicárselas a las/os participantes para que estos puedan reflexionar sobre ellas (Bisquerra y Pérez, 2007). Este modelo propone cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. En relación con esto, el educador/a debe hacer ver a las/os participantes que las muestras del amor basado en el compañerismo responden a actitudes altruistas (dar sin esperar recibir a cambio) y no a actitudes egoístas. En cuanto a la última pregunta del caso *¿En qué consiste el amor?*, es importante que el educador/a sepa que las prácticas de control también las ejercen las chicas; la diferencia está en cómo reaccionan chicos y chicas ante dichas prácticas, en general, siendo que ellas lo normalizan y ellos no.



Recursos:

- Casos 4 *El desengaño amoroso* y 5 *¿En qué consiste el amor?*

Temporalización de la sesión:



- Temporalización del caso 4 *El desengaño amoroso*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en grupo; 10 para la puesta en común/debate en gran grupo.
- Temporalización del caso 5 *¿En qué consiste el amor?*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pareja; 10 minutos de puesta en común/debate en gran grupo; 5 minutos de reflexión final sobre la sesión.



4. El desengaño amoroso

Janice y Guille son buenos amigos y pasan bastante tiempo juntos, salen a montar en bici y se ríen mucho, además de que a los dos les gustan las mismas series, los mismos libros, etc., sobre los que hablan durante horas. A Janice le empieza a gustar Guille, pero no está segura de que sus sentimientos sean correspondidos. Como sabemos, a Guille le gusta Indira, pero está algo confundido en relación a sus sentimientos hacia Janice; no sabe si le gusta o no. Janice nota la tensión que hay entre Guille e Indira y le pregunta por ello, a lo que Guille le responde que Indira está "fuera de su liga".



Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que Guille hace bien hablando con Janice de sus sentimientos hacia Indira?
- ¿Creéis que Guille ha sido empático con Janice utilizando esa expresión?
- ¿Cómo creéis que se siente Janice respecto a lo que le dice Guille?
- ¿Cómo te sentirías si la persona que te gusta está por otra?
- ¿Cómo gestionarías tú la situación si fueses Guille? ¿Y si fueses Janice?



5. ¿En qué consiste el amor?

La directora del instituto cita a Indira en su despacho y le dice que la van a expulsar por haber sobrepasado el límite de faltas de asistencia. Por otro lado, después de estar juntos durante unos meses, Indira decide cortar con Ahmed, según le dice, porque está agobiada con los estudios y no quiere tener una relación estable con nadie por el momento. Ahmed no se lo esperaba, se siente resentido, pero, aun así, cuando se entera de que quieren expulsar a Indira, y sabiendo que los estudios para ella son muy importantes, decide ir a hablar con la directora para intentar que no la expulsen, proponiéndole que le expulsen a él en vez de a ella.



Preguntas generadoras:

- ¿Por qué creéis que Indira ha cortado con Ahmed?
- ¿Creéis que Ahmed actúa así por demostrarle algo a Indira?
- ¿Actuarías como Ahmed, aun acabando de dejarte?
- Si fueras Indira, ¿cómo interpretarías lo que ha hecho Ahmed? ¿Cambiaría tu opinión sobre la relación?
- ¿Creéis que chicos y chicas reaccionan igual ante el control de la pareja? ¿Por qué?

Masculinidades, feminidades y diversidad

SESIÓN 4



Objetivos:

- Reconocer los modelos de masculinidad y feminidad tradicionales y saber diferenciarlos de los actuales.



Conceptos Clave: Tradición cultural, roles de género, diferencias generacionales, patriarcado duro, patriarcado blando.



Claves para el profesorado: el educador/a debe conocer la diferencia entre los modelos de patriarcado duro y patriarcado blando (relacionados con los roles de género tradicionales y actuales) para así poder orientar a las/os participantes en sus reflexiones sobre el debate. El patriarcado duro, también llamado patriarcado de coerción, hace referencia a un modelo de patriarcado con normas rígidas sobre los roles y mandatos de género. Sería, por ejemplo, el modelo de patriarcado de los años de la dictadura franquista. El patriarcado blando, también llamado patriarcado de consentimiento, es un modelo que se da en sociedades liberales en las que son las propias personas las que buscan cumplir con los mandatos de género. Este es modelo de patriarcado en la actualidad. En cuanto a la pregunta de si creen que sus abuelas disfrutaban del sexo, no debemos dar por hecho que, aunque el rol principal de las abuelas fuese el de criar, eso quiere decir que no podían disfrutar del sexo.



Recursos:

- Caso 6 *Mi abuela, mi abuelo y yo*.



Temporalización de la sesión:

- 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 15 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 25 para para la puesta en común/debate en gran grupo.



6. *Mi abuela, mi abuelo y yo*

Mientras vuelven andando del instituto, Janice, Bogdan y Guille hablan del ejercicio que les ha puesto su profesor de ciencias sociales como deberes para casa. Para el día siguiente, deben escribir una pequeña redacción donde respondan a la pregunta: "¿Cómo era la relación entre mi abuela y mi abuelo?". Tienen que pensar en cómo eran los roles de género de la generación de sus abuelos. Por ejemplo, quién trabajaba

fuera de casa, quién se dedicaba a las tareas domésticas y de cuidado, cómo eran las relaciones sexuales entonces, si se permitían las infidelidades, etc.



Preguntas generadoras:

- En vuestro caso, ¿Cómo eran las relaciones entre vuestros abuelos?
- ¿Quién trabajaba fuera de casa y quién hacía las tareas domésticas?
- ¿Cómo creéis que eran las relaciones sexuales en la generación de vuestros abuelos?
- ¿Creéis que las abuelas disfrutaban del sexo?
- ¿Creéis que se planteaban tener sexo sin la finalidad de tener hijos?
- ¿Qué creéis que esperaba la sociedad de vuestra abuela? ¿Y de vuestro abuelo?
- ¿Creéis que los modelos de masculinidad y feminidad ha cambiado desde entonces?
- ¿Qué espera la sociedad hoy en día de una mujer? ¿Y de un hombre?

SESIÓN 5

Objetivos:

- Reflexionar sobre la influencia de la pornografía hegemónica en las conductas sexuales.
- Desarrollar una visión crítica hacia la pornografía hegemónica y reconocerla como producto audiovisual alejado de la realidad.
- Investigar sobre la industria pornográfica para conocer su realidad.

Conceptos Clave: pornografía, industria pornográfica, violencia sexual, normalización, misoginia.

Claves para el profesorado: La conclusión a la que se busca llegar con el caso y con el ejercicio de búsqueda sobre la industria pornográfica es que no deben utilizar el porno hegemónico como fuente educativa, ya que, al igual que en otro tipo de películas de ficción, lo que se ve en la pantalla no se asemeja a la realidad, lo que provocará que, si se tienen esas aspiraciones, además de perpetuar la cosificación y la violencia sexual sobre la mujer, solo conseguirán frustrarse y rebajar su autoestima. No pretendemos mantener una postura moralizante sobre las prácticas sexuales, ya que existe una gran diversidad en cuanto a gustos referidos a la sexualidad. No obstante, toda práctica sexual debe nacer del consenso entre las partes. Después de haber contestado a las preguntas generadoras del caso, las/os participantes deberán buscar información sobre la industria pornográfica en grupos de cuatro integrantes. Se espera que descubran que lo que ocurre en escena es ficción, que en muchos casos se explota a actrices y actores con engaños, que a veces les obligan a rodar escenas sin utilizar preservativos, fomentando el contagio de enfermedades de transmisión genital, etc.

Recursos:

- Caso 7 *El porno*.

Temporalización:

- 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 15 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 15 para para la puesta en común/debate en gran grupo; 10 minutos para la búsqueda en Internet sobre la industria pornográfica y puesta en común.



7. El porno

Mientras están en el recreo del instituto, Patricia le cuenta a Aurora que, cuando tiene sexo con James, se ve haciendo cosas que no le gustan. Por ejemplo, James le da azotes, le mete los dedos en la boca o la agarra del cuello; ella no sabe cómo decirle que no le mola. Se siente sumisa, dominada. Aurora le comenta que ella ha vivido situaciones parecidas muchas veces y que ha llegado a normalizarlo, piensa que “es lo normal” e incluso ha llegado a pensar “bueno, si a él le gusta, que tire pa’ lante”.



Preguntas generadoras:

- ¿Dónde creéis que los hombres aprenden sobre estas prácticas sexuales?
- ¿Creéis que a todos los hombres les gusta hacer este tipo de cosas cuando tienen sexo?
- ¿Creéis que este tipo de prácticas les gusta a las chicas? ¿A todas las chicas les gusta lo mismo?
- ¿Creéis que el porno muestra violencia contra la mujer? ¿Por qué?
- ¿Creéis que Patricia o Aurora deberían decirles a sus parejas que no les gusta?; ¿Cómo?
- ¿Deberíamos hablar con nuestra pareja sobre lo que nos gusta y no nos gusta en el sexo antes de tener relaciones sexuales?
- ¿Qué diferencias encontraréis entre la sexualidad que hemos visto en el caso anterior y este caso?
- ¿Conocéis lo que oculta la industria de la pornografía?

SESIÓN 6:

Objetivos:

- Reconocer el género como construcción social que configura los roles, estatus y percepciones de lo que debe ser un hombre o una mujer.
- Conocer y respetar la diversidad en relación a la identidad de género y la orientación sexual existente en la sociedad.
- Desarrollar una visión crítica ante comentarios y actitudes homófobos y transfobos.

Conceptos Clave: Identidad de género, orientación sexual, transexualidad, transgénero, travesti, homosexualidad, homofobia, transfobia, feminidades, masculinidades.

Claves para el profesorado: la clave del caso de 8. *La fiesta de disfraces* es que el educador/a debe saber que una cosa son los aspectos biológicos, fisiológicos y físicos que diferencian a los hombres de las mujeres y otra lo que significa ser un hombre o ser una mujer para la sociedad. El género, como se ha señalado en la sesión 0, es una construcción social, tal y como lo son los roles asignados a los géneros. En cuanto a la última pregunta de este caso, el educador/a debe saber que la masculinidad (hablamos de masculinidad hegemónica) no es algo que se posea, sino que se debe demostrar. La forma de demostrarla es mediante el distanciamiento de aquello que representa una amenaza: los niños, las mujeres y los homosexuales, en tanto que estos representan la feminidad.

Recursos:

- Caso 8 *La fiesta de disfraces* y 9 *Luis y Bogdan se han liado*.

Temporalización de la sesión:

- Temporalización del caso 8 *La fiesta de disfraces*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pareja; 10 para la puesta en común/debate en gran grupo.
- Temporalización del caso 9 *Luis y Bogdan se han liado*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pareja; 10 minutos de puesta en común/debate en gran grupo; 5 minutos de reflexión final sobre la sesión.

8. La fiesta de disfraces

Bogdan y Guille van a una fiesta de disfraces y deciden vestirse de mujer, se maquillan y se ponen tacones y peluca. Al padre de Bogdan no le gusta que salga así de casa porque piensa que es peligroso; mientras que Graciela, la madre de Guille, le dice que se divierta cuando sale de casa. Al salir de la fiesta, vuelven separados y Bogdan se va a la parada del autobús. Mientras lo espera, unos chicos borrachos que pasan andando, tras insultarle y llamarle "maricón de mierda", le dan un puñetazo, le empujan y le tiran al suelo.

Preguntas generadoras

- ¿Creéis que es peligroso travestirse? ¿Por qué?
- ¿Habéis insultado alguna vez a alguien por tener una identidad de género o una orientación sexual no normativa?
- ¿Creéis que existe diferencia entre insultar y pegar a alguien por su identidad de género u orientación sexual y hacerlo por otro motivo?
- ¿Creéis que existen características o actitudes que hacen a una persona "femenina" o "masculina"? ¿Cuáles son?
- Estas características y actitudes, ¿nacemos con ellas o las aprendemos?
- ¿Por qué creéis que a algunas personas les molesta tanto la homosexualidad?

9. Luis y Bogdan se han liado

En el instituto corre el rumor de que Luis y Bogdan se besaron en la última fiesta en casa de Sara. Algunos de los chicos están muy sorprendidos, diciendo cosas como "vaya par de maricones", "espero no gustarle a ninguno de ellos" o "a mí que no se me acerquen, y menos en el vestuario". Por otro lado, estos mismos chicos hablan de otra manera de Maca y Sandra, una pareja de chicas que muestran su relación en el instituto sin reservas, se besan, van de la mano. Esos mismos que criticaban a Luis y Bogdan, dicen: "vaya morbo estas dos, me encantaría hacer un trío con ellas".



Preguntas generadoras:

- ¿Qué opináis de las relaciones homosexuales entre hombres?
- ¿Y de las relaciones homosexuales entre mujeres? ¿Se ven de la misma manera?
- ¿Un hombre homosexual es menos hombre que uno heterosexual? ¿Por qué?
- ¿Un hombre homosexual siempre es femenino?
- ¿Existen distintos modelos de masculinidad? ¿Y de feminidad? ¿Cuáles se os ocurren?

Las violencias machistas

SESIÓN 7



Objetivos:

- Aprender a reconocer otros tipos de violencia además de la violencia física explícita, visible, como son las violencias invisibles.
- Desarrollar una visión crítica ante actitudes violentas invisibles y aprender a combatirlas.



Conceptos Clave: Violencia visible, violencia física, violencia sexual, violencia invisible, violencia psicológica, iceberg de las violencias machistas.



Claves para el profesorado: en relación al caso 10, *Sobre fotos e intimidación*, entendemos que la petición o el envío de fotos íntimas no es algo condenable en sí, ya que, como se explica en el caso, esta es una actitud como otras dentro del ámbito de la sexualidad. No obstante, pedir insistentemente fotos sí es un tipo de violencia sexual invisible, ya que no se está respetando el primer "no" de la otra persona, que debe ser suficiente. Además, las/os participantes deben ser conscientes de que, en el momento del envío de una foto íntima, esta podría ser utilizada con fines violentos. Asimismo, el educador/a debe dejar claro que enseñar fotos íntimas de la pareja a terceros, su publicación o el hecho de darle credibilidad a rumores que afectan a terceras personas, son formas invisibles de violencia. Para mostrar esto, en el debate en gran grupo del caso 11, el educador/a proyectará la Presentación 3, en la que se muestra el "Iceberg de las violencias machistas". La forma de combatir los rumores es no dándoles credibilidad y adoptando una actitud crítica y de denuncia ante los discursos de las compañeras/os que sí se la dan.



Recursos: caso 10 *Sobre fotos e intimidación* y caso 11 *Sobre mentiras y falsos rumores*; y Presentación 3 "El iceberg de las violencias machistas"



Temporalización de la sesión:

- Temporalización del caso 10 "*Sobre fotos e intimidación*": 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 10 para la puesta en común/debate en gran grupo.
- Temporalización del caso 11 "*Sobre mentiras y falsos rumores*": 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posi-

bles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 10 minutos de puesta en común/debate en gran grupo, mostrando a la vez la presentación 3, "El iceberg de las violencias machistas"; 5 minutos de reflexión final sobre la sesión.

10. Sobre fotos e intimidad

En el instituto comienza a pasarse por WhatsApp una foto de la vulva de alguien, aunque nadie sabe quién es ya que en la foto no se ve la cara de la chica. En el mismo mensaje hay una amenaza: "Discúlpate por ser tan zorra o publicaré la foto de tu cara". Sara le confiesa a Indira que la foto es suya y le explica que le ha enviado este tipo de fotos a algunos chicos con los que ha estado, por lo que no sabe quién puede haber sido. Cuando Indira le pregunta por qué lo hizo, ella le dice que le pareció emocionante en el momento.

Preguntas generadoras:

- ¿Merece Sara esto?
- ¿Creéis que está bien enviar fotos íntimas a la pareja?
- ¿Creéis que está bien pedir fotos íntimas a la pareja? ¿E insistir?
- ¿Creéis que está bien enseñar o enviar fotos íntimas de la pareja a una tercera persona?
- ¿Es delito enviar fotos íntimas? ¿Y compartirlas o publicarlas?
- ¿Creéis que compartir fotos íntimas de una pareja ex-pareja es violencia?

11. Sobre mentiras y falsos rumores

A Indira la llaman "chupapollas" en el instituto desde hace dos años. Todo empezó cuando no quiso besar a un chico en una fiesta y este empezó a contarle a la gente que le había hecho una felación. Ella hace como que no le importa y pasa de todos los que la llaman así, pero, en confianza, le cuenta a Guille que eso la ha marcado, que le duele y que se siente humillada.

Preguntas generadoras:

- ¿Os habéis visto alguna vez en una situación parecida? ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Habéis dado credibilidad o habéis comentado rumores acerca de otras personas?
- ¿Creéis que los rumores son violencia?
- ¿Cómo creéis que se pueden evitar los rumores?

SESIÓN 8



Objetivos:

- Aprender a diferenciar entre el abuso sexual y la agresión sexual y reconocer la intimidación como forma de violencia.
- Reflexionar sobre el porqué de las respuestas de las mujeres ante la violación.



Conceptos Clave: Abuso sexual, agresión sexual, violencia sexual, agresividad, intimidación.



Claves para el profesorado: el educador/a deberá aclarar, antes de la lectura en alto del caso 13, *¿Es abuso o es agresión?*, la diferencia entre los dos términos:

- Abuso sexual: El que, sin violencia o intimidación y sin que medie consentimiento, realizare actos que atenten contra la libertad o indemnidad sexual de otra persona.
- Agresión sexual: El que atentare contra la libertad sexual de otra persona, utilizando violencia o intimidación.

Es importante que las/os participantes, sobre todo los chicos, entiendan que, ante una situación intimidatoria o ante una violación, la respuesta normal de una chica es bloquearse debido al miedo y no la de reaccionar agresivamente, para que todo pase cuanto antes y que, al menos, pueda llegar viva a casa. Esto es debido a la socialización en el modelo de feminidad tradicional, no se debe a razones innatas o genéticas de las mujeres. Es precisamente esto lo que se pretende poner en cuestión en este caso. Tal y como señala Virginie Despentes (2006) en su libro "Teoría King Kong": "Los hombres, sinceramente, ignoran hasta qué punto el dispositivo de castración de las chicas es imparable, hasta qué punto todo está escrupulosamente organizado para garantizar que triunfen sin arriesgar gran cosa cuando atacan a las mujeres" (pp. 56-57).



Recursos:

Casos 12 *Que no la encuentren, que no decidan jugar con ella* y 13 *¿Es abuso o es agresión?*



Temporalización de la sesión:

- Temporalización del caso 12 *Que no la encuentren, que no decidan jugar con ella*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas

generadoras en pequeño grupo; 10 para la puesta en común/debate en gran grupo.

- Temporalización del caso 13 *¿Es abuso o es agresión?*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 10 minutos de puesta en común/debate en gran grupo; 5 minutos de reflexión final sobre la sesión.

12. Que no la encuentren, que no decidan jugar con ella

Aurora y Patricia están en casa viendo la tele y en las noticias de las tres hablan de un nuevo caso de violación en grupo. De repente, Aurora se pone a llorar desconsoladamente. Patricia intenta calmarla y, cuando por fin lo hace, Aurora le cuenta la historia de su hermana Eva. Eva tiene ahora veinticinco años y, cuando tenía dieciséis, la violaron tres chavales que la recogieron en autoestop, a la salida de un concierto. Al inicio del viaje, los chavales hacían bromas, se reían, parecían inofensivos. En un momento dado, el conductor cogió una salida por un camino de tierra y el que estaba en el asiento de atrás le pegó una bofetada. "Se acabaron las bromas", le dijo. Mientras la violaban por turnos, Eva pensaba en una pequeña navaja que llevaba siempre en el bolsillo. Lo único en lo que pensaba era: "por favor, que no la encuentren, que no decidan jugar con ella".

Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que Eva debería haber utilizado la navaja para defenderse?
- ¿Por qué creéis que Eva no intentó utilizar su navaja?
- ¿Creéis que cuando violan a una mujer es porque no se ha defendido de manera agresiva?
- ¿Por qué las mujeres normalmente no reaccionan de manera agresiva cuando las violan?
- ¿Creéis que, si las mujeres fuesen más violentas, los hombres no las violarían?

13. ¿Es abuso o es agresión?

En las fiestas patronales de un pueblo, una chica que está con su grupo de amigos, decide irse a descansar al hotel. De camino, para en un banco y se sienta. Al poco, aparece un chico que, de manera amable, comienza a hablar con ella. Al rato, llegan los amigos del chico y, entre bromas, le dicen que la acompañan al hotel. Se va con ellos y ve que uno de ellos para en un hotel que no es donde ella se queda, lo que no entien-

de, pero no le da mayor importancia. Siguen camino y la llevan por una calle que ella no reconoce, pero le dicen que es un atajo. Se paran delante de un portal y se besa con el primer chico que se acercó al banco. Al salir un vecino del portal, aprovechan para entrar, diciéndole que van a fumar un porro, presionándola, uno de ellos le agarra del brazo y la mete dentro del portal. Comienzan a tocarla y bromean sobre tener sexo con los cinco. Ella se bloquea, mientras la desnudan y comienzan a penetrarla por turnos.



Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que ella quería tener sexo con los cinco? ¿Por qué?
- ¿Creéis que ellos pensaron si ella quería tener sexo con los cinco? ¿Por qué?
- ¿Creéis que la chica podría haber dicho o hecho algo para evitar lo que pasó? ¿Por qué?
- ¿Creéis que existe violencia e intimidación en este caso? ¿Por qué?
- ¿Creéis que es abuso o es agresión? ¿Por qué?

SESIÓN 9

OBJETIVOS:

- Aprender a reconocer el “no” de la otra persona como un límite claro sobre el que no se debe insistir.
- Conocer y reflexionar sobre la diferencia entre el consentimiento y el consenso.

Conceptos Clave: Violencia sexual, agresividad, “no es no”, consentimiento, consenso.

Claves para el profesorado: el educador/a debe explicar a las/os participantes que también se puede dar la violación en la pareja. En relación con esto, se debe dejar claro que siempre se debe respetar la opción de la otra persona. Por otro lado, la diferencia entre el consentimiento y el consenso es que aquel es pasivo (alguien consiente, permite o acepta algo —o no—, que otra persona propone), mientras que el consenso es activo para todas las partes: acuerdo o conformidad entre las personas implicadas. En resumen, debe quedar claro que, si una de las personas involucradas decide que no quiere seguir, así sea en medio de la relación sexual, la otra persona debe respetarlo, de lo contrario estaría cometiendo un delito. No siempre es no.

Recursos:

- Casos 14 *¿Se puede violar a la pareja?* y 15 *No es no. Solo sí es sí.*

Temporalización de la sesión:

- Temporalización del caso 14 *¿Se puede violar a la pareja?*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 10 para la puesta en común/debate en gran grupo.
- Temporalización del caso 15 *No es no. Solo sí es sí*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 10 minutos de puesta en común/debate en gran grupo; 5 minutos de reflexión final sobre la sesión.

14. ¿Se puede violar a la pareja?

Patricia le cuenta a su amiga que la noche anterior estaba viendo una película en el sofá de casa con James, su pareja. A mitad de la película, James comenzó a acariciarla y a besarla, quería tener sexo, pero Patricia no tenía ganas y le dijo que no. Como James insistió, le cuenta a su amiga, acabó cediendo y tuvieron sexo, "por él", dice, "porque yo tampoco tenía ganas".

Preguntas generadoras:

- ¿Es esto una violación?
- ¿Creéis que Patricia le deja lo suficientemente claro a James que no quiere tener sexo?
- ¿Se puede violar a la pareja?
- ¿Qué grado de agresividad creéis debe mostrar una chica para no sufrir una violación en la pareja?
- ¿Bastaría con decirlo o tendría que empujar o golpear también?
- ¿Creéis que existe alguna diferencia entre el consentimiento y el consenso? ¿Cuáles es?

15. No es no. Solo sí es sí

James y Patricia lo han dejado y ahora a James le gusta Olivia. Les dice a sus amigos que ha probado todos los gestos románticos que conoce, pero Olivia, aunque le agradece el gesto, le ha dicho varias veces que no quiere nada con él. En otra situación, esta vez entre Luis y Sara, mientras tienen sexo, ella le dice que no quiere seguir. Automáticamente, paran y lo hablan.

Preguntas generadoras:

- ¿Cuáles creéis que pueden ser esos "gestos románticos" de los que habla James? ¿Dónde creéis que los ha aprendido?
- ¿Creéis que James hace bien al seguir intentando que Olivia salga con él? ¿Por qué?
- ¿Qué debería hacer James en este caso?
- En cuanto a lo que pasa entre Luis y Sara, ¿se puede decir que no queremos continuar, una vez ha empezado la relación sexual?
- ¿Cómo reaccionaríais ante esta situación?

Hablemos de sexo

SESIÓN 10



Objetivos:

- Conocer y aprender a manejar los conceptos de escucha activa, asertividad y empatía.
- Conocer y aprender a manejar los conceptos de comunicación asertiva y comunicación empática y reconocer la importancia de estos en las relaciones.



Conceptos Clave: Asertividad, escucha activa, empatía, comunicación asertiva, comunicación empática, autoestima.



Claves para el profesorado: El educador/a debe saber que, igual que en el caso del porno, las películas muestran en su mayoría relaciones sexuales ficticias y alejadas de la diversidad de formas de relacionarnos existente en la sociedad. En la pregunta generadora sobre la asertividad, la escucha activa y la empatía, en el caso 16, *El sexo de las películas*, el educador/a dividirá a la clase en tres grupos y cada uno deberá realizar una pequeña búsqueda en Internet de uno de los términos (asertividad, escucha activa y empatía) para más tarde exponer al resto lo que han encontrado, y que de este modo todos conozcan los términos. En general, se debe trabajar sobre la idea de que la base de las relaciones sexuales sanas y placenteras es el consentimiento y la comunicación asertiva y empática. Para el caso 17, *Deseo y excitación*, el educador/a debe tener clara la diferencia entre los dos: por deseo se entiende la motivación o interés hacia el sexo, mientras que la excitación es la respuesta física que se genera en la actividad sexual. Una idea importante a tener en cuenta en cuanto al deseo y la excitación es que las diferencias se dan entre individuos más que entre géneros. Es decir, ser hombre o mujer no predispone a tener uno u otro deseo, más o menos deseo, a excitarse antes, más o menos, etc.



Recursos:

- Casos 16 *El sexo de las películas* y 17 *Deseo y excitación*



Temporalización de la sesión:

- Temporalización del caso 16 *El sexo de las películas*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 10 para la puesta en común/debate en gran grupo de las preguntas y de los términos de búsqueda.
- Temporalización del caso 17 *Deseo y excitación*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 10 minutos de puesta en común/debate en gran grupo; 5 minutos de reflexión final sobre la sesión.



16. El sexo de las películas

Las primeras relaciones sexuales de Patricia y James resultaron un fiasco. Ella quería hacerlo con la luz apagada y él con la luz encendida. Se desnudaban rápido, se “atropellaban”, se golpeaban sin querer. En definitiva, parecían estar reproduciendo el tipo de sexo que habían aprendido en las películas y series, de “aquí te pillo, aquí te mato”, sin tener experiencia, sin haber hablado antes de qué y cómo le gusta a cada uno; sin haber hablado de su sexualidad antes, al fin y al cabo.



Preguntas generadoras:

- ¿Por qué creéis que no funciona la relación sexual de Patricia y James?
- ¿Por qué creéis que Patricia no quiere hacerlo con la luz encendida?
- ¿Sabéis en qué consiste la escucha activa? ¿Y la asertividad? ¿Y la empatía?
- Para disfrutar de las relaciones sexuales ¿qué creéis que es más importante? ¿la parte física o la parte emocional (buena autoestima, seguridad en uno mismo...)?



17. Deseo y excitación

En el tema sobre la reproducción humana, en clase de biología, la profesora habla de excitación al hablar de la motivación de las personas hacia el sexo. Una de las alumnas levanta la mano y dice que cree que, en realidad, está hablando del deseo, que no es lo mismo que la excitación. Comienza entonces un debate en la clase. Hay algunos/as que están a favor de que son lo mismo y otros/as que no. Muchos dicen que no tiene opinión al respecto, que no saben cuál es la diferencia.



Preguntas generadoras:

- El deseo y la excitación, ¿son lo mismo?
- ¿Cómo definiríais el deseo? ¿Y la excitación?
- ¿Se da igual el deseo en hombres y en mujeres?
- ¿Cómo se da la excitación en las mujeres? ¿Y en los hombres?
- ¿Cómo piensas que la sociedad percibe el deseo de las mujeres?
- ¿Creéis que existen diferencias entre cómo la sociedad percibe el deseo y la excitación entre los géneros?

SESIÓN 11



Objetivos:

- Reflexionar sobre la importancia de aprender a diferenciar las prácticas sexuales que nos gustan de aquellas que no nos gustan y aprender a comunicarlas.
- Reconocer la masturbación como el primer contacto con la propia sexualidad y su utilidad para poder disfrutar de la sexualidad con otras personas.
- Reflexionar sobre los tabúes relacionados con la masturbación y la eyaculación femeninas.



Conceptos Clave: Masturbación, sexo oral, placer sexual, excitación, orgasmo, eyaculación, normalización, deseo, excitación.



Claves para el profesorado: En relación al caso 18, *¿Las chicas se masturban?* se debe reconocer que el deseo humano es algo plural, existiendo una gran diversidad en cuanto a lo que las personas desean o les excita. La idea clave es que cualquier relación sexual debe nacer del consenso entre las partes y la comunicación asertiva y empática. No debemos aceptar prácticas sexuales con las que no nos sentimos cómodos/as. Por otro lado, la sexualidad empieza por uno/a mismo/a, siendo aconsejable aprender a reconocer nuestro cuerpo mediante la masturbación, para aprender sobre nuestro deseo y lo que nos excita antes de tener relaciones sexuales con otra persona. Para el caso 19, *El sexo oral*, se utilizará la Presentación 4, *El sexo oral*. De nuevo, se muestra que la base de las relaciones sexuales sanas y placenteras es la comunicación y el consenso.



Recursos:

- Casos 18 *¿Las chicas se masturban?* y 19 *El sexo oral*; Presentación 4 "El sexo oral".



Temporalización de la sesión:

- Temporalización del caso 18 *¿Las chicas se masturban?*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 10 para la puesta en común/debate en gran grupo.

- Temporalización del caso 19 *El sexo oral*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 10 minutos de puesta en común/debate en gran grupo, mostrando a la vez la presentación 4, *El sexo oral*; 5 minutos de reflexión final sobre la sesión.

18. ¿Las chicas se masturban?

Sara nunca ha tenido un orgasmo y desde que perdió la virginidad, los finge. Cuando tiene sexo con Luis, se preocupa de cómo está él y le pregunta si le está gustando. También, le propone cosas que piensa que les gusta a los chicos, como que eyacule en su cara o en su pecho. Luis, por el contrario, no quiere hacer este tipo de cosas y le pregunta si ella realmente quiere hacerlo.

Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que Sara realmente quiere hacer las cosas que le propone a Luis?
- ¿Por qué creéis que Sara propone ese tipo de cosas?
- ¿Creéis que Sara sabe lo que le gusta, lo que quiere en el sexo?
- ¿Cómo podría aprenderlo?
- ¿Qué pensáis de la masturbación femenina?
- ¿Las chicas pueden eyacular?
- La eyaculación femenina, ¿es lo mismo que el orgasmo?

19. El sexo oral

En el inicio de su relación, Patricia y James intentaron tener sexo oral pero la experiencia no les resultó placentera. Él le decía que le molestaba un poco, haciéndole incluso un poco de daño en algunos momentos. Ella le decía que tampoco le había gustado cuando él lo ha intentado, pues lo había hecho "con poco cuidado". Después de haber probado en distintas ocasiones, pensaron en dejar de intentarlo.

Preguntas generadoras:

- ¿Es necesario que en una relación sexual haya sexo oral?
- ¿Cómo de importante creéis que es el sexo oral? ¿Le gusta a todo el mundo?
- ¿Qué podrían hacer Patricia y James para mejorar en esta práctica sexual?
- ¿Quién creéis que se preocupa más por satisfacer sexualmente a su pareja, los chicos o las chicas? ¿Por qué?

Preocupaciones sobre el amor y el sexo

SESIÓN 12



Objetivos:

- Reflexionar sobre la presión social sobre la virginidad y la importancia de aprender a tomar nuestras propias decisiones.
- Reflexionar sobre las primeras relaciones sexuales y la importancia de la comunicación, el consentimiento y los afectos en estas.



Conceptos Clave: Virginidad, presión social, comunicación asertiva, comunicación empática, escucha activa, afectos.



Claves para el profesorado: entendemos que existe presión social sobre la virginidad; no obstante, la pérdida de la virginidad no debe ser una carrera. Siempre será mejor perderla más tarde y que la experiencia sea satisfactoria que perderla antes y que no lo sea. Entendemos también que se puede perder la virginidad con una pareja o con una persona conocida, pero, en cualquier caso, esta primera vez será más satisfactoria cuanto más comunicación previa haya; y cuanto más consentimiento y conocimiento haya de la otra persona, así como de su sexualidad y de la nuestra. Para finalizar esta sesión, se llevará a cabo una actividad mediante role play, tal y como se explica en la ficha 3 "Role play sobre la virginidad".



Recursos:

- Caso 20 *¿Cuándo debo perder la virginidad?*; Ficha 3 *Role play sobre la virginidad*.



Temporalización de la sesión:

- 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 10 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 10 minutos para la puesta en común/debate en gran grupo; 20 minutos para la actividad de role play de la ficha 3.



20. ¿Cuándo debo perder la virginidad?

Guille habla con su padre a veces por Skype, ya que ya no vive con él y su madre desde que se divorciaron hace nueve años. En una de sus conversaciones, su padre le aconseja que debe lanzarse a perder la virginidad, que no espere más, ya que no es algo tan importante y, cuanto antes empiece, antes podrá comenzar a disfrutar del sexo. Guille le hace caso e invita a Aurora a su casa después del instituto, quien también es virgen y le ha dicho alguna vez que, si él estaba de acuerdo, podían perder juntos la virginidad.



Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que la relación sexual de Guille y Aurora saldrá bien? ¿Por qué?
- ¿Qué podrían hacer para que saliera bien aun no siendo pareja?
- ¿Creéis que la primera relación sexual debe ser algo especial, con tu pareja, o puede ser con un amigo/a o un/a conocido/a?
- ¿Creéis que existe presión social para perder la virginidad? Si es que sí, ¿cómo se siente esta presión?

SESIÓN 13



Objetivos:

- Conocer los principales métodos anticonceptivos y de prevención de las enfermedades de transmisión genital y aprender a diferenciar su utilidad y efectividad.
- Reflexionar sobre los embarazos no deseados y el aborto.
- Conocer el concepto de "cosificación" y reflexionar sobre la diferencia de este con el concepto de "deseo".



Conceptos Clave: Enfermedades de transmisión genital, prevención, embarazos no deseados, métodos anticonceptivos y de prevención de enfermedades de transmisión genital, cosificación, erupción nocturna.



Claves para el profesorado: en cuanto a la primera pregunta del caso 21 *Las enfermedades de transmisión genital*, se debe reconocer que, aunque se tenga pareja estable, esto no es garantía para no contagiarse de enfermedades de transmisión genital, ya que nuestra pareja podría mantener relaciones sexuales con otras personas sin nosotros saberlo. Tras el debate generado por las preguntas, el educador/a mostrará la Presentación 5 "Las enfermedades de transmisión genital" y se pedirá a las/os participantes que expongan los métodos de prevención de transmisión de enfermedades de transmisión genital que conocen. El educador/a los irá apuntando en la pizarra y completará los que faltan. Después, debe explicar cómo se usa y la efectividad de cada uno. En cuanto a la pregunta sobre la erupción nocturna de Guille, se debe dejar claro que no es lo mismo tener deseo por una persona que cosificarla.



Recursos:

- Caso 21 *Las enfermedades de transmisión genital*; Presentación 5 "Las enfermedades de transmisión genital"; Caso 22 *Los embarazos no deseados y el aborto*.



Temporalización de la sesión:

- Temporalización del caso 21 *Las enfermedades de transmisión genital*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 10 para la puesta en común/debate en gran grupo mientras se proyecta la presentación 5 "Las enfermedades de transmisión genital".

- Temporalización del caso 22 *Los embarazos no deseados y el aborto*: 5 minutos para la lectura en alto del caso por parte de una voluntaria o voluntario y resolver posibles dudas; 5 minutos para el trabajo de las preguntas generadoras en pequeño grupo; 10 minutos de puesta en común/debate en gran grupo; 5 minutos de reflexión final sobre la sesión.



21. Las enfermedades de transmisión genital

De camino al instituto, Luis le comenta a Guille que ha leído una noticia acerca del contagio de enfermedades de transmisión genital. Según la noticia, en los últimos años se observa un repunte de este tipo de enfermedades entre adolescentes, quienes son reacios a usar el preservativo. Luis le dice a Guille que él no lo usa porque tiene pareja estable y que por eso no lo necesita, según le dice; y que "el condón me corta el rollo y eso de pillar cualquier cosa no me va a pasar a mí".



Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que Luis está a salvo de contagiarse de una enfermedad de transmisión genital por tener pareja estable?
- ¿Qué opináis de la actitud de Luis? ¿Pensáis igual que él?
- ¿Se pueden contraer enfermedades de transmisión genital practicando solo sexo oral?
- ¿Qué métodos conocéis para evitar el contagio de enfermedades de transmisión genital"?
- ¿Qué otras maneras, más divertidas e innovadoras, se os ocurren de poner el preservativo?



22. Los embarazos no deseados y el aborto

Indira cree que puede estar embarazada, por lo que compra una prueba de embarazo en la farmacia. La prueba sale positiva y decide ir a una clínica de interrupción del embarazo para informarse. Tras pensarlo, decide abortar. Por otro lado, Guille ha tenido una "erupción nocturna" debido a un sueño erótico con Indira. Se lo cuenta a su amigo Bogdan ya que se siente mal porque piensa que ha cosificado a su amiga.



Preguntas generadoras:

- ¿Cómo creéis que se siente Indira antes de abortar? ¿Y después?
- ¿Creéis que todas las mujeres se sienten igual después de abortar?
- ¿Qué opina la sociedad del aborto?
- ¿Qué opináis vosotros/as del aborto?
- ¿Cómo se pueden prevenir los embarazos no deseados?
- ¿Creéis que Guille debe sentirse mal por haber tenido un sueño erótico con Indira?

4 GLOSARIO DE TÉRMINOS, REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

4.1 GLOSARIO DE TÉRMINOS

En el siguiente glosario de términos recogemos la definición de los conceptos básicos que el docente debe conocer antes de comenzar a trabajar en el taller:

- **Abuso sexual:** delito que consiste en actos que atentan contra la libertad o indemnidad sexual de otra persona sin intimidación o violencia.
- **Agresión sexual:** delito que consiste en actos que atentan contra la libertad o indemnidad sexual de otra persona con intimidación o violencia.
- **Mitos del amor romántico:** conjunto de normas aprendidas sobre cómo deben ser las relaciones de pareja: qué se debe sentir y qué se debe hacer si realmente estamos enamorados.
- **Asertividad:** habilidad comunicativa intermedia entre la pasividad y la agresividad.
- **Asexualidad:** desinterés en la actividad sexual.
- **Bisexualidad:** atracción hacia personas de ambos géneros.
- **Cisgénero:** persona que identifica su género con su fenotipo sexual.
- **Consenso:** acuerdo o conformidad entre las personas.
- **Consentimiento:** conformidad hacia la propuesta de otra persona.
- **Demisexualidad:** atracción solo por aquellas personas con las que se ha establecido un vínculo emocional.
- **Deseo:** motivación o interés hacia el sexo.
- **Diversidad sexual:** cualidad de los grupos humanos que hace referencia a las diferencias en cuanto a la manifestación del amor, el afecto, el sexo hacia personas del mismo género, del contrario o ambas.
- **Empatía:** capacidad de percibir las emociones, compartir y/o inferir los sentimientos, pensamientos y emociones de los demás.

- **Escucha activa:** habilidad comunicativa en la que el receptor está plenamente concentrado en el mensaje del emisor.
- **Estereotipos de género:** imágenes simplificadas y aceptadas por la mayoría sobre los valores, características y conductas que definen lo que es una mujer o un hombre o géneros no binarios.
- **Excitación:** respuesta física que se genera en la actividad sexual.
- **Feminidad:** conjunto de características que se consideran propias de la mujer.
- **Feminismo:** movimiento social y político que lucha por la igualdad de oportunidades y derechos entre mujeres y hombres.
- **Género:** construcción sociocultural que diferencia y configura los roles, los estatus y las percepciones de lo que deben ser una mujer y un hombre para la sociedad.
- **Heterosexualidad:** atracción hacia personas del género contrario.
- **Homofobia:** aversión hacia las personas homosexuales y la homosexualidad.
- **Homosexualidad:** atracción hacia personas del mismo sexo.
- **Identidad de género:** percepción subjetiva de un individuo en cuanto a su género y que puede o no coincidir con su sexo.
- **Intersexualidad:** cualidad por la que el individuo muestra, en grados variables, caracteres sexuales de ambos sexos.
- **LGTBI+:** movimiento social y político que pretende conseguir la igualdad social y la equiparación de los derechos de las personas lesbianas, gais, trans, bisexuales e intersexuales.
- **LGTBfobia:** cualquier acto de discriminación, marginación, rechazo o acción violenta contra personas o grupos debido a su identidad de género o su orientación sexual.
- **Machismo:** actitud de prepotencia del hombre hacia la mujer o forma de sexismo que se caracteriza por la prevalencia del varón.
- **Masculinidad:** conjunto de características que se consideran propias del varón.
- **Misoginia:** aversión hacia el género femenino.
- **Orientación sexual:** atracción afectiva, romántica y sexual que una persona siente de modo sostenido en el tiempo.
- **Pansexualidad:** atracción romántica o sexual hacia otras personas independientemente de su género o sexo.

- **Patriarcado:** forma de organización social en la que prevalece lo masculino sobre lo femenino.
- **Patriarcado blando:** también llamado patriarcado de consentimiento. Este modelo se da en sociedades liberales en las que son las propias personas las que buscan cumplir con los mandatos de género.
- **Patriarcado duro:** también llamado patriarcado de coerción, hace referencia a un modelo de patriarcado con normas rígidas sobre los roles y mandatos de género.
- **Roles de género:** conjunto de actitudes, comportamientos y funciones que la sociedad establece como adecuados para cada género. Por ejemplo: hombre: trabajo productivo; mujer: trabajo reproductivo.
- **Sexo:** condición biológica que determina si una persona es “macho” o “hembra”. No obstante, existe variabilidad en cuanto a la composición genética y hormonal, reconociendo la biomedicina estados intersexuales.
- **Transfobia:** odio hacia las personas transexuales, transgénero y travestis.
- **Transgénero:** persona que se identifica con otro género distinto al que le atribuiría su fenotipo sexual.
- **Transexual:** persona que ha modificado su cuerpo o desea hacerlo hacia el aspecto del fenotipo sexual contrario, con métodos quirúrgicos, hormonales o ambos.

4.2 REFERENCIAS

- Asociación Estatal de Profesionales de la Sexología (2020). *El error "sexual"*. Blog de Información Sexológica. https://bisaeps.wordpress.com/2020/02/07/el-error-afectivo-sexual/#_ftnref2
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alario, M. (2018). La sentencia de La Manada: masculinidad hegemónica y pornografía. *Geoviolencia sexual*. <https://geoviolenciasexual.com/manada-en-el-porno/>
- Alonso, G. y Medici, M. (2014). Indicadores de cultura para el desarrollo. Manual Metodológico. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf
- Atencio, G., Novo, N., de la Carrera, L., Gatica., F. y Martínez, M. (23 de diciembre de 2019) *Agresiones sexuales múltiples en España 2016-2019*. Geoviolencia sexual. <https://geoviolenciasexual.com/>
- Aunión, J.A. (14 de junio de 2013). El porno, un mal profesor de educación sexual. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2013/06/13/actualidad/1371145733_763424.html
- Barbé i Serra, A., Carro, S. y Vidal, C. (2014). *La construcción de las identidades de género: actividades para trabajar con jóvenes y adolescentes*. Madrid: Editorial Catarata.
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Revista científica de educomunicación*, 33, (17), pp. 149-156.
- Benedicto, C., Roncero, D. y González, L. (2017). Agresores sexuales juveniles: tipología y perfil psicosocial en función de la edad de sus víctimas. *Anuario de psicología jurídica*, 27, (1), pp. 33-42.
- Bischmann, A., y Richardson, C. (agosto, 2017). *Age of First Exposure to Pornography shapes Men's Attitudes Toward Women*. Póster presentado en la American Psychological Association 125th Annual Convention, Washington, D.C. Estados Unidos. Congreso Organizado por la Asociación Americana de Psicología.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, pp. 61-82.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. (Juan Carlos Gómez y José Luis Linaza trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Cereceda, J., Sánchez, F., Herrera, D., Morrán, C., Fernández, T., Martínez., M., Rubio, M., Gil, V., Santiago., A. M. y Gómez, M. A. (2018). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España 2018*. Madrid: Ministerio del Interior. Gobierno de España. <http://www.interior.gob.es/documents/642012/3479677/informe+2018/ab86b6d9-090b-465b-bd14-cfcafccdfebc>

- Delegación de gobierno para la violencia de género (2019). *Mujeres víctimas mortales por violencia de género en España a manos de sus parejas o exparejas. Datos provisionales*. Madrid: Delegación de gobierno para la violencia de género. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/pdf/Vmortales_31_12_2018.pdf
- Díaz de Greñu, S. y Parejo, J.L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *REOP*, 24, (3), pp. 63-79.
- Estévez, A. (2019). ¿Qué es la violencia de género?. *Xunta de Galicia. Vicepresidencia e consellería de presidencia, administración públicas e xustiza. Secretaría Xeral de Igualdade*. <http://igualdade.xunta.gal/es/content/que-es-la-violencia-de-genero>
- FeSP UGT (08 de junio de 2018). Save the Children pide una asignatura obligatoria de educación sexual ante el aumento de violaciones machistas en menores. <https://aulaintercultural.org/2018/06/08/save-the-children-pide-una-asignatura-obligatoria-de-educacion-sexual-ante-el-aumento-de-violencia-machista-en-menores/>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (Obra original publicada en 1968).
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. IES Muralla Romana (2019). IES Muralla Romana. <http://www.edu.xunta.gal/centros/iesmurallaromana/>
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (s.f.) *Delitos según sexo. Resultados nacionales*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=25998&L=0>
- Jackson, P. W. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan, K. Egan, (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 25-51). (Ofelia Castillo trad.) Buenos Aires: Amorrortu editores (Obra original publicada en 1995).
- Johnson, D. W., Johnson R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (Gloria Vitale trad.) Barcelona: Paidós (Obra original publicada en 1994)
- Kjaerum, M. (Dir.) (2015). *Violence against women: an EU-wide survey. Main results* Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-vaw-survey-main-results-apr14_en.pdf
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Publicado en BOE n.º 313, de 29 de diciembre de 2004, pp. 42166-42197. Jefatura del Estado.
- Martínez, P. (2008). Los nuevos desafíos para la Sociología en el siglo XXI. En J. Pérez, M. Márquez, P. Ferrer y J. M. López Díez (Eds.), *Los problemas del futuro: una aproximación multidisciplinar al análisis del siglo XXI* (Vol. 3, pp. 45-67). Madrid: Andrómeda.
- Martínez Ten, L. (2012). La educación intercultural desde la perspectiva de género. En B López y M. Tuts (Coords.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 23-32). Madrid: Wolters Kluwer.
- Maya, A. (2007). *El taller educativo*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- McEwan, H. y Egan, K. (1998). Introducción. En H. McEwan, E. Kieran, (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 9-21). (Ofelia Castillo trad.) Madrid: Amorrortu editores (Obra original publicada en 1995).
- Montero, R. (29 de diciembre de 2019). La civilización del estupor. *El País*. https://elpais.com/elpais/2019/12/26/eps/1577364023_546331.html
- Oliva, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción psicológica*, 8, (2), pp. 55-65.
- Peñafiel, C., Ronco, M. y Echegaray, L. (2017). Jóvenes, salud e Internet. Percepción, actitud y motivaciones de los jóvenes ante la información de salud. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, pp. 1.317 a 1.340.
- Rodríguez, S. (2019). Pornografía: pedagogía de la violencia sexual y cosificación de las mujeres. *Geoviolencia sexual*. <https://geoviolenciasexual.com/pornografia-pedagogia-de-la-violencia-sexual-y-cosificacion-de-las-mujeres/>
- Ruiz-Gutiérrez, B. (2017). Capítulo 1. Educación intercultural en el siglo XXI. En Ruiz Gutiérrez, B. *La foto-elicitación como procedimiento para el fomento del conocimiento del otro/a y el aprendizaje de la segunda lengua. Estudio de caso con un grupo de adultos migrantes de la clase de español del CEPA Villaverde (Madrid)*, (pp. 35-57) (tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, pp. 91-102.
- Sánchez Sáinz, M. (coord.) (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: La Catarata.
- Sanz, A. (2009) ¿Cómo piensan y viven los adolescentes su sexualidad? Resumen de una memoria de investigación. *Cuadernos de trabajo social*, 22, pp. 277-296.
- Sociedad Española de Contracepción (2019). *Estudio sobre sexualidad y anticoncepción: jóvenes españoles*. Sociedad Española de Contracepción. http://hosting.sec.es/descargas/Encuesta2019_SEXUALIDAD_ANTICONCEPCION_JOVENES.pdf
- Torné, P. S. y Luque, F. M. (2016). Efectos del uso de Internet como fuente principal de información: evidencias en estudiantes de primer curso universitario. *Prisma social*, 15, pp. 352-386.
- Unterhalter, E. (2011). Valores globales e igualdad de género en educación. Necesidades, derechos y capacidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, pp. 111-138.
- Uruñuela (2018). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Witherell, C., Tan Tran, H. y Othus, J. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. En H. McEwan, K. Egan, (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 72-85). (Ofelia Castillo trad.) Buenos Aires: Amorrortu editores (Obra original publicada en 1995).

4.3 BIBLIOGRAFÍA

- Albertín, P. (2017). Abriendo puertas y ventanas a una perspectiva psicosocial feminista: Análisis sobre la violencia de género. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), pp. 79-90.
- Besalú, X. (2012). Interculturalidad: La resocialización del profesorado. En B. López, M. Tuts, (coords.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 109-123). Madrid: Wolkers Kluwer.
- Bolívar, A. (1999). Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum. En F. Peñafiel, D. González y J.A. Amezcua (Coords.): *La intervención en psicopedagógica* (pp. 176-200). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Calvo, G. y Camacho, R. (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. *Enfermería Global*, 33, pp. 424-439.
- Cárdenas, J.E. (2015). La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente. *Praxis*, 11, pp. 103-115.
- Carrera, M. V., Lameiras, N., Foltz, M. L., Núñez, A.M. y Rodríguez, Y. (2006). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), pp. 739-751.
- Colectivo Yedra (coord.) (2008). *Glosario Educación Intercultural*. Madrid: FETE-UGT. http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3203
- De la Villa, M. y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de Internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7, pp. 69-78.
- Diz, I. y Lois, M. (2011). La institucionalización de la igualdad de género en Galicia: un camino abierto. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 5.
- García-Sanmartín, P. (2018). Una aproximación a la etiología de la desigualdad de género. *Equidad International Welfare Policies and social Work Journal*, 9, pp. 145-178
- García-Vázquez, J., Lena, A. y Suárez, O. (2011). Evaluación del proceso del programa de educación afectivo-sexual "Ni ogros ni princesas". *Global Health Promotion*, 19(2), pp. 76-86.
- García, A., Beltrán, P. y Pérez, C. (2012). Uso y consumo de redes sociales e Internet entre los adolescentes españoles. Características y prácticas de riesgo: Revisión bibliográfica. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 35, pp. 253-273.
- Guerrero, M., Moreno, J.M., Guerrero, E.G. y Cruz, B. (2017). Actitudes sexistas y asunción de responsabilidad en agresores condenados a prisión por violencia de género en España durante los años 2012 y 2013. *Universitas Psychologica*, 16(3), pp. 1-13.
- Hernández, M. y Hernández, V. (2019). Agresiones invisibles. <https://www.elmundo.es/especiales/agresiones-invisibles/>



- Laguado, J., Gallardo, M.J. y Vergel, M. (2017). Fundamentos epistemológicos para un modelo psicopedagógico en educación sexual. *Revista LOGOS Ciencia y Tecnología*, 10(1), pp. 95-117.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (2017). *Desarrollo psicológico y educación. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, J.L., Orgaz, B., Vicario, I., González, E., Carcedo, R.J., Fernández, A.A. y Fuertes, J.A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España. Diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, 24, pp. 37-47.
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Claves para atender a la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *REOP*, 25(3), pp. 121-128.
- Moyano, N., Monge, F.S. y Sierra, J.C. (2016). Predictors of sexual aggression in adolescents: Gender dominance vs. rape supportive attitudes. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 9, pp. 25-31.
- Nuevo, P. (2010). Educación sexual y derechos fundamentales. Contribución a un debate necesario. *Revista de Derecho Político*, 80, pp. 117-148.
- Núñez, J. (2009). La evidencia empírica sobre las consecuencias de la agresión sexual y su incorporación al análisis jurídico. *Revista de derecho penal y criminología*, 3(1), pp. 317-346.
- Pauner, C. (2018). Noticias falsas y libertad de expresión e información. El control de los contenidos informativos en la red. *UNED. Teoría y Realidad Constitucional*, 41, pp. 297-318.
- Ruiz, J., Sánchez, J. y Trujillo, J.M. (2015). Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), pp. 1357-1369.
- Rutgers (2017). Sex under the age of 25. <http://seksonderje25e.nl/files/uploads/Sex%20under%20the%20age%2025%202017%20summary.pdf>
- Safranoff, A. (2017). ¿Qué significa ser maltratada? El estudio de la violencia de género a través de datos de encuesta. *Relmecs*, 7(1).
- Sánchez Sáinz, M. (coord.) (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: La Catarata.
- Seoane, J.B. (2012). Pedagogía del cuerpo y educación sexual en la España Contemporánea. Una aproximación genealógica a través de las polémicas suscitadas en torno a los manuales destinadas a la infancia y la adolescencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(63-64), pp. 40-59.
- Torres, G. (2010). Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), pp. 105-118.
- Valladares, L. (2007). Violencia sexual contra las mujeres. *Foro Revista de Derecho*, 8, pp. 109-130.

- Vara, M.J. y De Vera, V. (2018). Igualdad de género en los modelos de bienestar de la Unión Europea. *Ola Financiera*, 11(31), pp.193-229
- Venegas, M. (2010). La investigación acción educativa en educación afectivosexual: una metodología para el cambio social. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 21, pp. 39-61.
- World Health Organization (2019). Child and adolescent health. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/data-and-statistics>
- Zoco, C. (2019). Igualdad entre mujeres y hombres tras 40 años de constitución española. *Revista de Derecho Político*, 100, pp. 211-256.

5.1 FICHAS

FICHA 1. CONCEPTOS BÁSICOS

sexo	género
estereotipo	roles de género
identidad de género	orientacion-sexual
patriarcado	diversidad sexual
feminismo	machismo
misoginia	homofobia y transfobia

FICHA 2. SITUACIONES DE 'AMOR'

Las situaciones que se podrán encontrar en los papeles son las siguientes:

- Hugo no deja salir a su novia María con sus amigas porque cree que, al ser tan guapa, algún otro chico se fijará en ella y la intentará conquistar.
- Víctor y Martín, que son pareja desde hace varios meses, van a institutos distintos y eso provoca que solo puedan verse los viernes y algún fin de semana. Aun así, a cada uno le gusta mucho salir con sus amigos por separado, por lo que priorizan esta situación sin ningún tipo de reproche por parte del otro.
- Iria se ha enfadado mucho con su novio, Diego, porque le ha dado a "me gusta" en una publicación de Instagram a una chica de la clase de al lado.
- Olaya le pide siempre a su novia Marta que la llame al llegar a casa, al salir del instituto, al llegar y salir de la biblioteca... e, incluso, cuando sale con sus amigos, le pide que active la ubicación en tiempo real en WhatsApp.
- Pablo y Sonia se han enfadado por un malentendido: él creía que ella le iría a buscar en el recreo y ella lo mismo. Para no discutir, han decidido hablar las cosas de manera calmada al salir de clase.

- Juan y Adrián, desde que comenzaron su relación, van juntos a todos sitios: cuando quedan con los amigos de uno u otro, Adrián se ha cambiado de academia de estudios para coincidir con Juan, duermen juntos y se organizan para no separarse en todo el fin de semana.

FICHA 3. ROLE PLAY SOBRE LA VIRGINIDAD

Se pedirán tres parejas voluntarias, y a cada una de ellas se le dará un papel con una situación diferente escrita, la cual tienen que simular. En la primera de ellas, dos amigos están en el recreo y uno de ellos se burla del otro por ser virgen. La segunda situación simula una pareja en la que una de las partes quiere tener su primera relación sexual y la presiona para que lo haga, pero la otra persona no quiere. La última situación trata de una pareja que va a tener su primera relación sexual, para la que ambos están de acuerdo, pero, llegado el momento, una de las partes no quiere usar preservativo e intenta presionar a la otra persona para que acepte. Se busca que cada persona asuma su rol en la simulación e intente meterse en la piel de su personaje. Debido a que solo llevarán a cabo la actividad las tres parejas voluntarias, los demás, por parejas, deberán ir apuntando en un papel posibles soluciones diferentes para cada situación, poniéndolas en común para finalizar la actividad.

1. APRENDEMOS EL LENGUAJE



Sexo

Condición biológica
que determina si una persona es
"macho" o "hembra"

No obstante,
existe variabilidad
en cuanto a la composición genética
y hormonal,
reconociendo
la biomedicina
estados intersexuales.



Género

Construcción sociocultural
que diferencia
y configura los roles,
los estatus y las percepciones
de lo que deben ser una mujer
y un hombre para la sociedad

*Los "machos" deben ser "masculinos"
Las "hembras" deben ser "femeninas"*



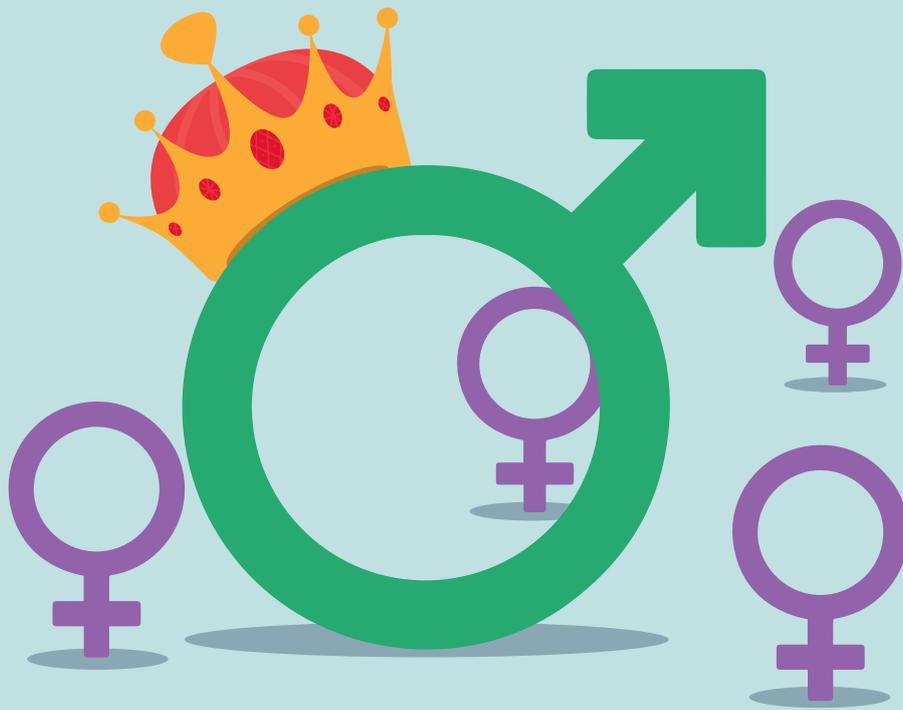
Feminismo

Movimiento social
y político
que lucha por la igualdad
de oportunidades
y derechos
entre mujeres
y hombres



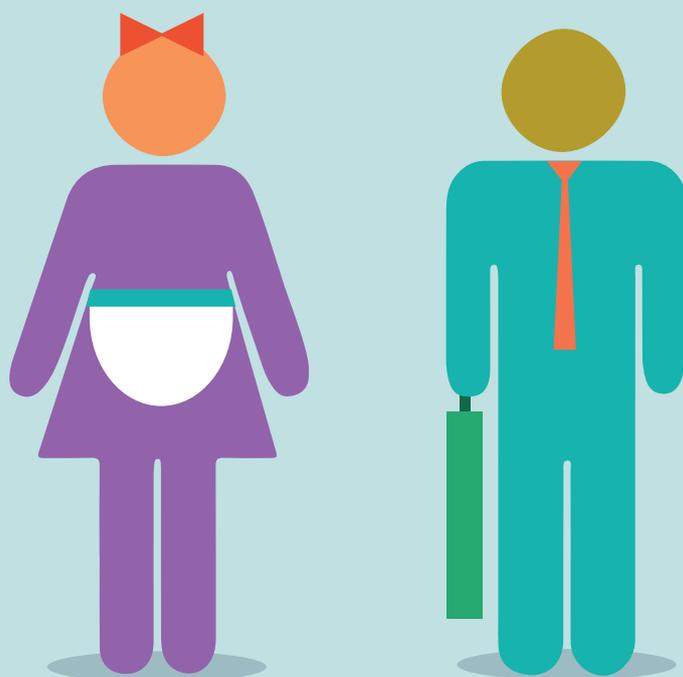
Machismo

Actitud de superioridad
del hombre
hacia la mujer
o forma de sexismo
que se caracteriza
por la prevalencia
del varón



Patriarcado

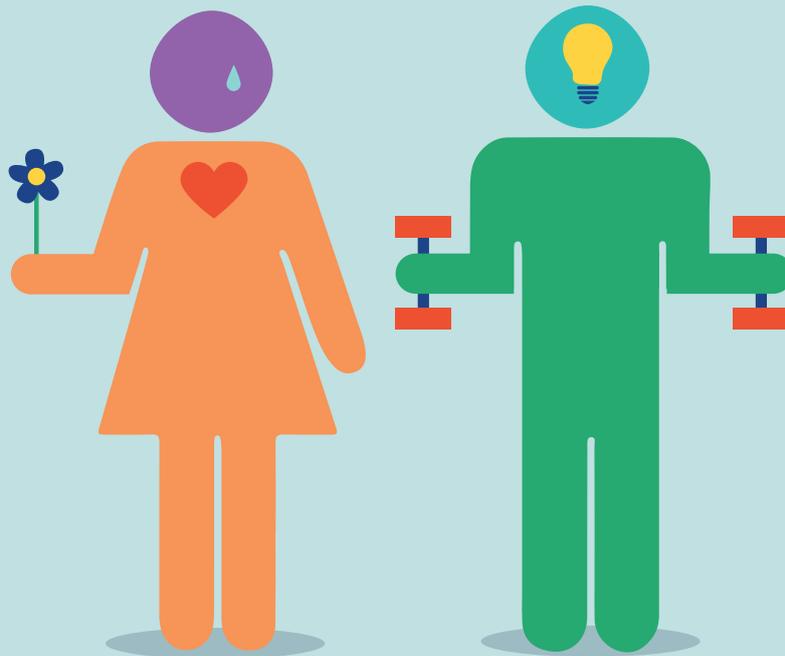
Forma de
organización social
en la que prevalece
lo masculino
sobre lo femenino



Roles de género

Conjunto de actitudes,
comportamientos
y funciones que la sociedad
establece como adecuados
para cada género

*"La mujer se debe encargar
del hogar mientras el hombre
sale a trabajar"*



Estereotipos de género

Imágenes simplificadas
y aceptadas
por la mayoría
sobre los valores,
características
y conductas que definen
lo que es una mujer
o un hombre.

"Las chicas son muy sensibles"

"Los chicos no lloran"



Diversidad sexual

Cualidad de los grupos humanos
dirigida a las diferencias
en cuanto
a la manifestación
del amor, el afecto, el sexo
hacia personas
del mismo género,
del contrario o ambas



Identidad de género

Identificación que realiza una persona en relación a sí misma a la hora de considerarse hombre, mujer o en tránsito puntual o permanente entre ellas (transexual, transgénero, travesti...)

Experiencia y vivencia subjetiva y propia de cada persona en relación con el género.



Orientación sexual

Deseo, sentimiento o preferencia de una persona para intimar y mantener relaciones sexuales con personas de diferente sexo (heterosexual), del mismo sexo (homosexual) o con ambos (bisexual).



Misoginia

Intolerancia
y odio
hacia las mujeres



Homofobia y transfobia

Intolerancia y odio
hacia las personas
homosexuales

Intolerancia y odio
hacia las personas
transexuales,
transgénero
y travestis

Bibliografía

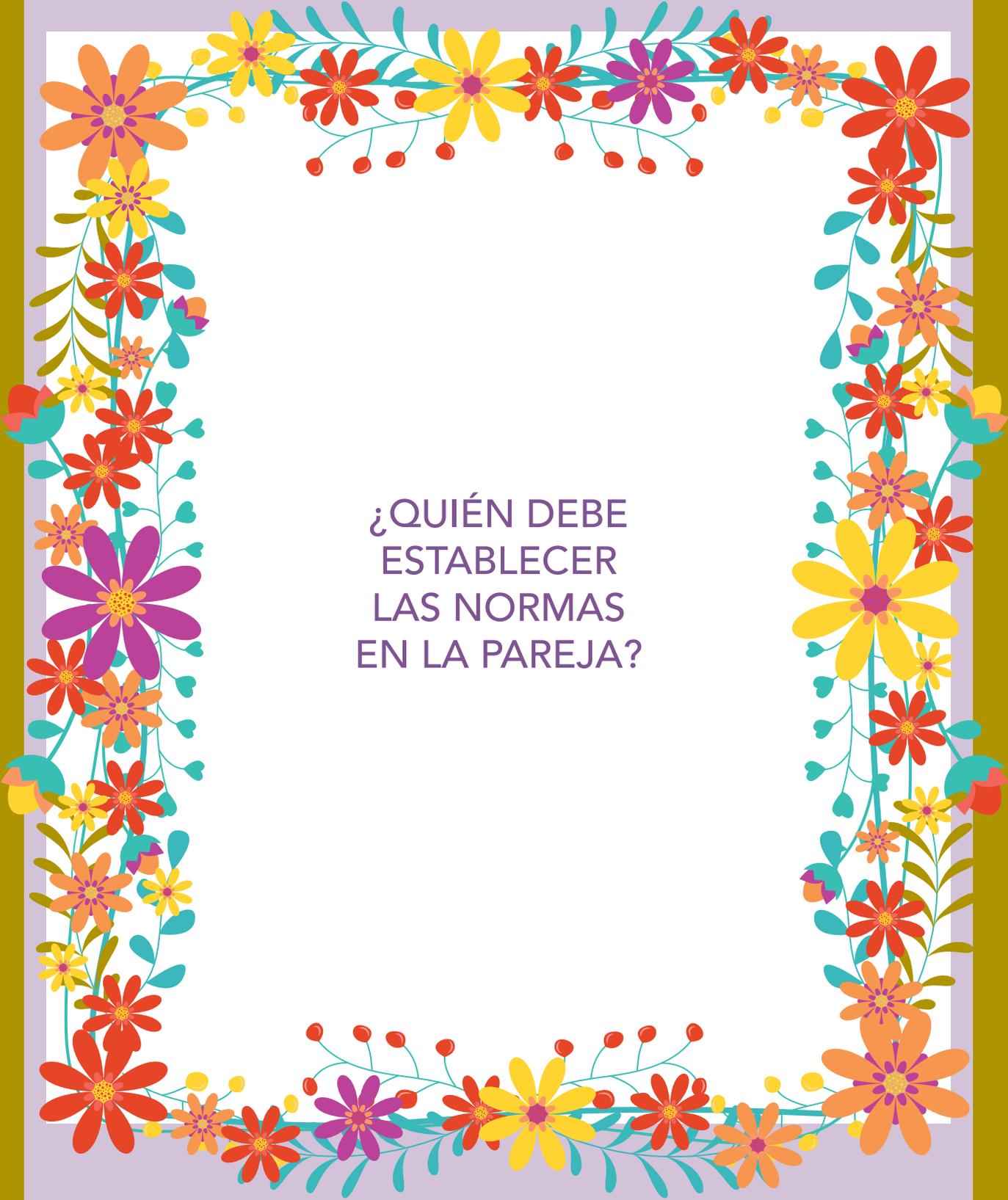
Barbé i Serra, A., Carro, S. y Vidal, C. (2014). *La construcción de las identidades de género: actividades para trabajar con jóvenes y adolescentes*. Madrid: Editorial Catarata.

2. MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO

¿Qué es?

Conjunto de normas aprendidas que nos dan pautas sobre cómo deben ser las relaciones de pareja: qué se debe sentir y qué se debe hacer si realmente estamos enamorados.

Pero...

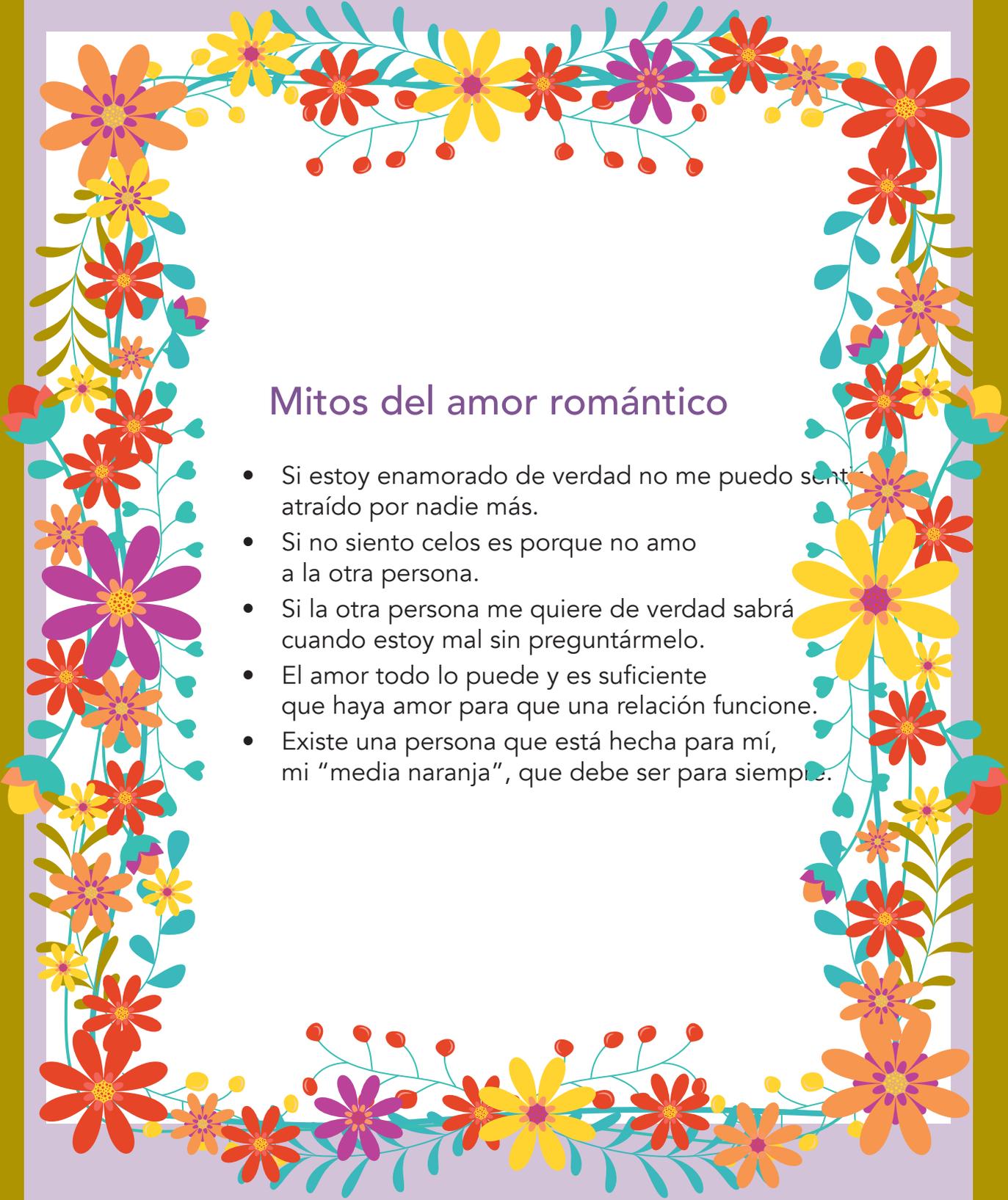


¿QUIÉN DEBE
ESTABLECER
LAS NORMAS
EN LA PAREJA?



Según el romanticismo, el amor es:

- A primera vista.
- Supone una conquista por parte del hombre hacia la mujer.
- Superación de obstáculos a TODA costa.
- Grandes sacrificios y pruebas de amor.
- Final feliz.



Mitos del amor romántico

- Si estoy enamorado de verdad no me puedo sentir atraído por nadie más.
- Si no siento celos es porque no amo a la otra persona.
- Si la otra persona me quiere de verdad sabrá cuando estoy mal sin preguntármelo.
- El amor todo lo puede y es suficiente que haya amor para que una relación funcione.
- Existe una persona que está hecha para mí, mi "media naranja", que debe ser para siempre.

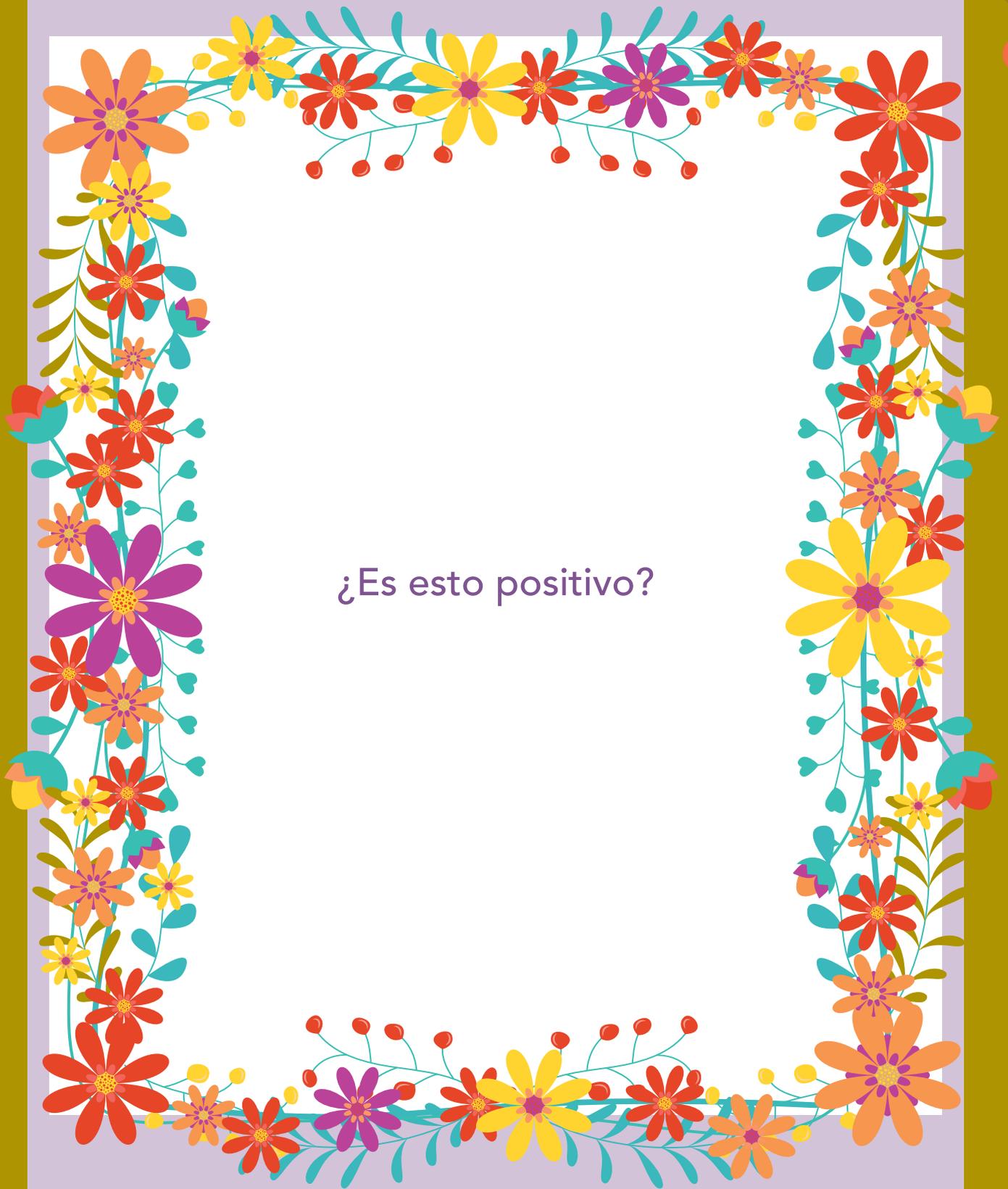


Por los valores que nos inculcan desde pequeños, las chicas suelen creer más en el amor romántico (es muy notable, por ejemplo, en las películas de Disney), lo que implica:

- Justificar el dolor por el amor.
- No aceptar que una relación no es positiva.
- Solo se sienten seguras con su pareja.
- Mientras, los chicos, también por los valores aprendidos, suelen utilizar el amor como medio de control y dominio sobre la mujer.

¿Qué provoca esta situación?

Sumisión	Sacrificio
Dependencia	Necesidad de aprobación o control



¿Es esto positivo?

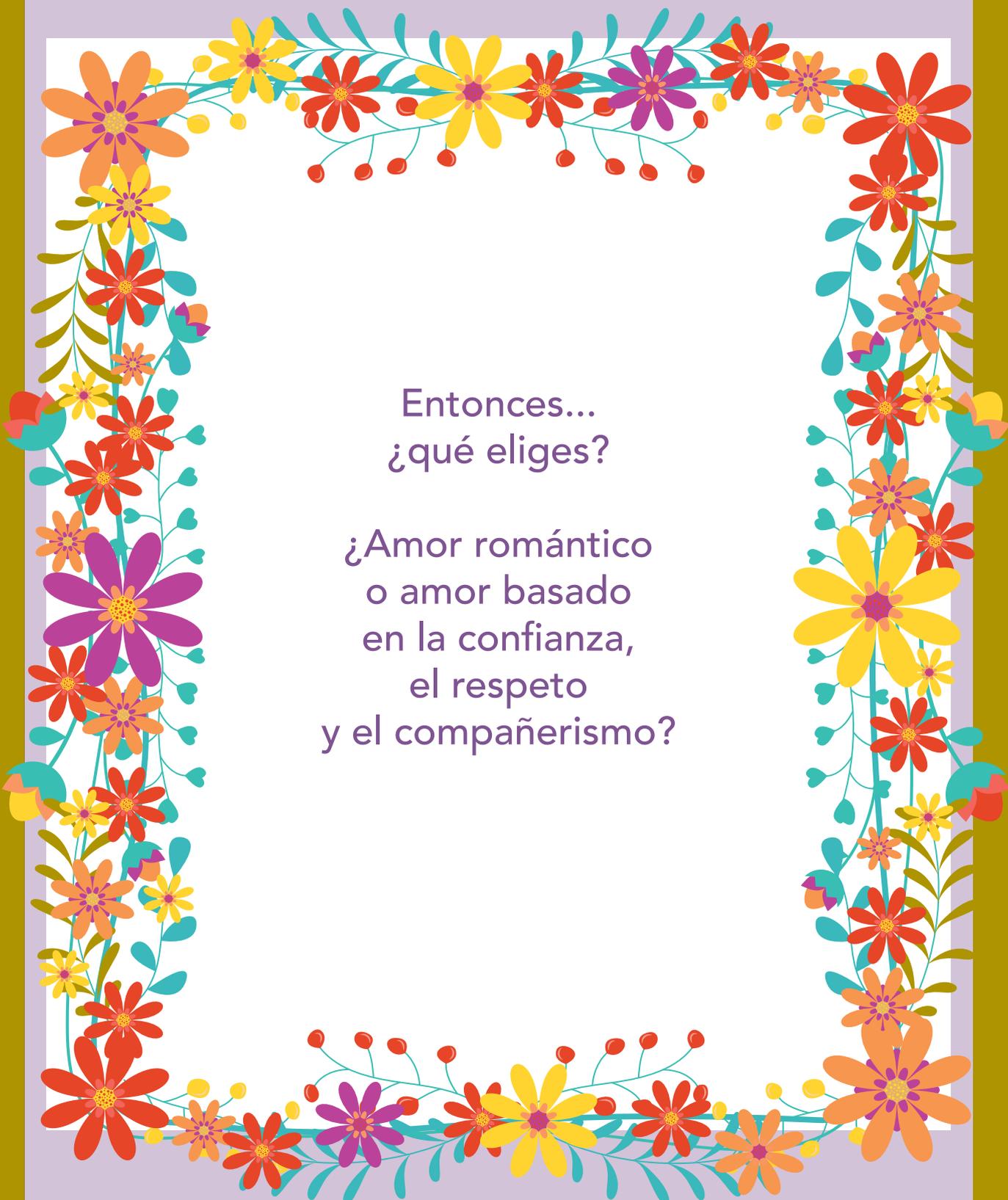


Las relaciones basadas
en el respeto
y el compañerismo
nos hacen sentir bien
y nos ayudan
a crecer como personas

SI UNA RELACIÓN NOS HACE
SENTIR MAL REITERADAMENTE,
DEBEMOS DEJARLA

PERO... ¿CÓMO SABER
SI UNA RELACIÓN
ES RESPETUOSA?

- 
- Se basa en confianza y en acuerdos que decidimos en pareja
 - La otra persona nos apoya en todo lo que hacemos
 - No existen los celos, porque no hay posesiones
 - La relación se basa en la confianza mutua
 - Los reproches, gritos, humillaciones, insultos o agresiones de cualquier clase no son aceptables
 - No obligamos al otro a que cambie su forma de ser por nosotros
 - No todo es perfecto, pero los problemas se pueden solucionar con comunicación



Entonces...
¿qué eliges?

¿Amor romántico
o amor basado
en la confianza,
el respeto
y el compañerismo?

3 ICEBERG DE LAS VIOLENCIAS MACHISTAS



En un iceberg,
hay una parte
que se ve
y otra que no se ve,
que siempre
es mucho más grande

La violencia machista es como un iceberg:

La violencia machista es como un iceberg:
Hay una pequeña parte de acciones que se ven, pero hay otras muchas que no se ven y, por tanto, no se les hace el caso necesario



ICEBERG DE VIOLENCIAS MACHISTAS



Parte visible

- Violación
- Mutilación genital
- Explotación sexual
- Trata
- Tocamientos

Parte invisible

- Exhibicionismo -
- Piropos
- Miradas lascivas -
- Cosificación
- Pornografía
- Negarse a utilizar preservativos
- Presionar para mantener relaciones sexuales
- ETC



ACTIVIDAD

¿A quién se le ocurren
más ejemplos
de la parte visible?
¿Y de la invisible?

EL SEXO ORAL



¿Qué es?

Es la estimulación
de los genitales
a través de la boca,
los labios
y la lengua



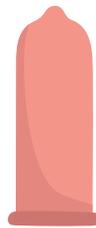
Riesgos

Algunas enfermedades de transmisión genital, como la clamidia, el herpes genital o la gonorrea, se contagian también a través del sexo oral.

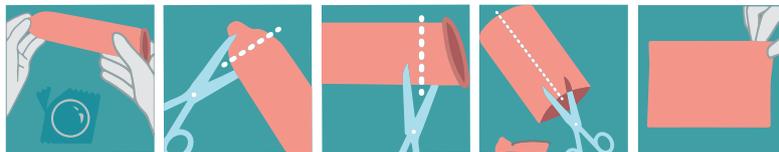
NO ES NECESARIO
REALIZAR EL ACTO SEXUAL
CON PENETRACIÓN
PARA CONTRAER
UNA ENFERMEDADES
DE TRANSMISIÓN GENITAL



Prevención



En el caso de realizarlo a un chico: CONDÓN MASCULINO



En caso de realizarlo a una chica: BARRERA BUCAL



¿A todo el mundo
le gusta
practicar sexo oral?

NO



¿Por qué?

A pesar de que suele ser bastante utilizado, no a todo el mundo el gusta porque...

¿A TODOS NOS GUSTA LA MISMA ROPA?

¿A TODOS NOS GUSTAN LOS MISMOS DEPORTES?

¿A TODOS NOS GUSTA LA MISMA COMIDA?

¿A TODOS NOS GUSTA SIEMPRE LO MISMO?

NO



POR TANTO...

EL SEXO ES UNA CUESTIÓN
DE GUSTOS PROPIOS:
NO A TODOS NOS GUSTA
LO MISMO
SI NO TE GUSTA
PRACTICAR SEXO ORAL,
NO LO PRACTIQUES

5 ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN GENITAL

¿Qué son las Enfermedades de Transmisión Genital?

Son infecciones que se transmiten de una persona a otra a través del contacto sexual



LADILLAS

- Son insectos que infectan las zonas del pubis en las que hay vello, aunque también pueden afectar al vello axilar o incluso a las cejas.
- Son los piojos del pubis.
- Se contagian durante del sexo o incluso al usar ropa, toallas o la ropa de la persona infectada
- Provocan un picor muy intenso en la zona.
- Se necesita tratamiento médico para eliminarlas.



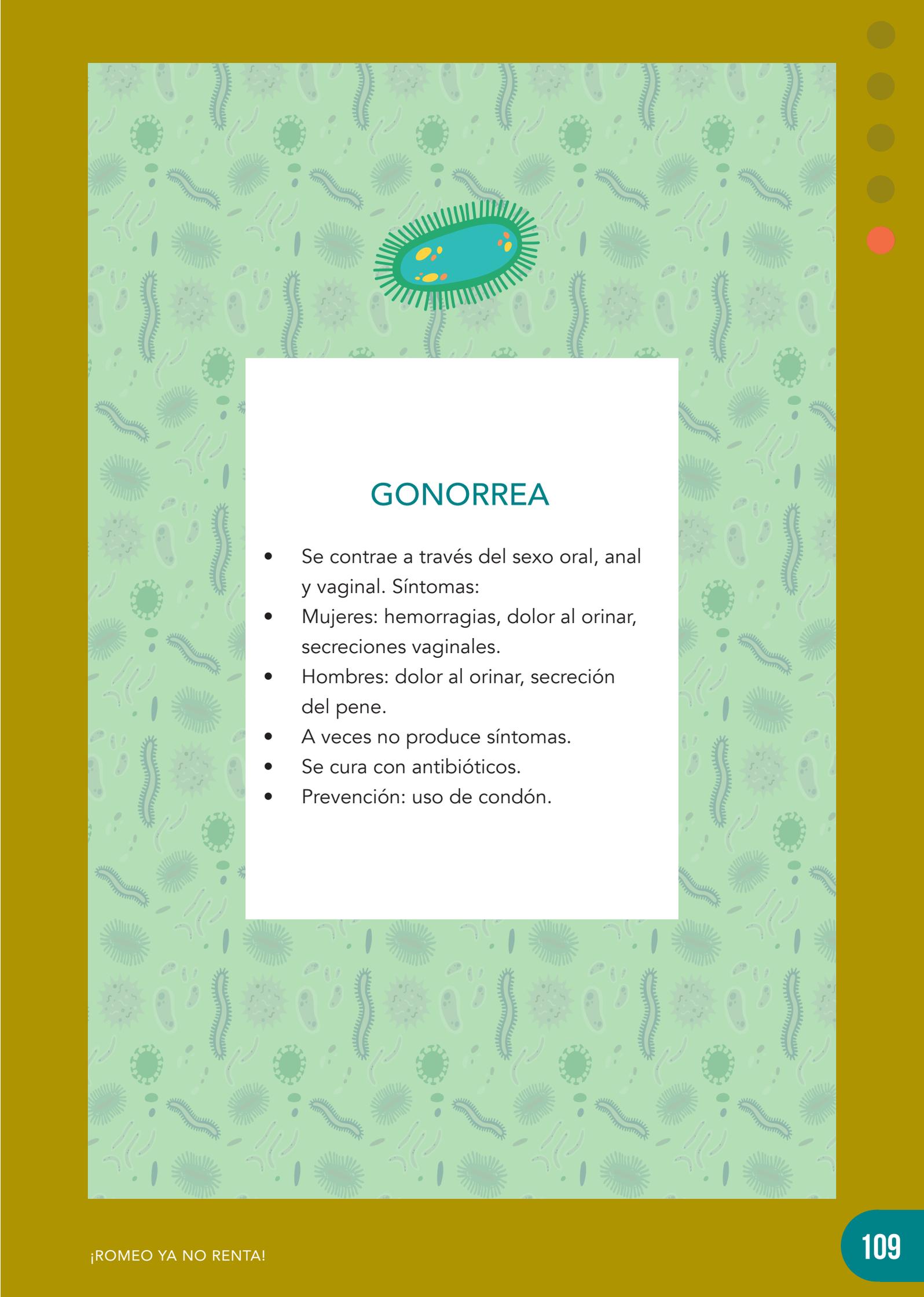
CLAMIDIA

- Se contagia a través del sexo oral, vaginal y anal.
- Síntomas: En mujeres: flujo vaginal anormal, sensación de ardor al orinar, dolor durante las relaciones sexuales.
- En hombres: secreción, sensación de ardor al orinar, ardor o picazón, dolor e inflamación en los testículos.
- Sólo se cura con antibióticos.
- Prevención: uso de condón.



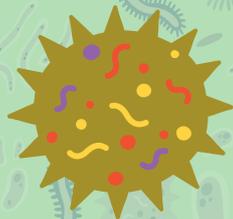
HERPES GENITAL

- Se contagia a través del sexo oral, vaginal y anal.
- Aparecen llagas en los genitales, recto, nalgas y/o muslos. No siempre se muestran síntomas.
- El virus permanece en el cuerpo para siempre: no se cura. Existen medicamentos para disminuir los síntomas y reducir la aparición de llagas, pero no existe una cura.
- Prevención: uso de condón.



GONORREA

- Se contrae a través del sexo oral, anal y vaginal. Síntomas:
- Mujeres: hemorragias, dolor al orinar, secreciones vaginales.
- Hombres: dolor al orinar, secreción del pene.
- A veces no produce síntomas.
- Se cura con antibióticos.
- Prevención: uso de condón.



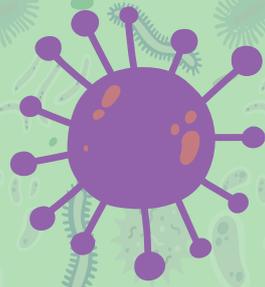
SÍFILIS

- Se adquiere por contacto sexual.
- Síntomas: al principio aparece una llaga única, pequeña e indolora. Si no se trata, causa una erupción cutánea que no pica en manos y pies. Las llagas facilitan adquirir y/o contagiar el VIH.
- Si se detecta a tiempo, se cura fácilmente con antibióticos.
- Prevención: uso de condón.



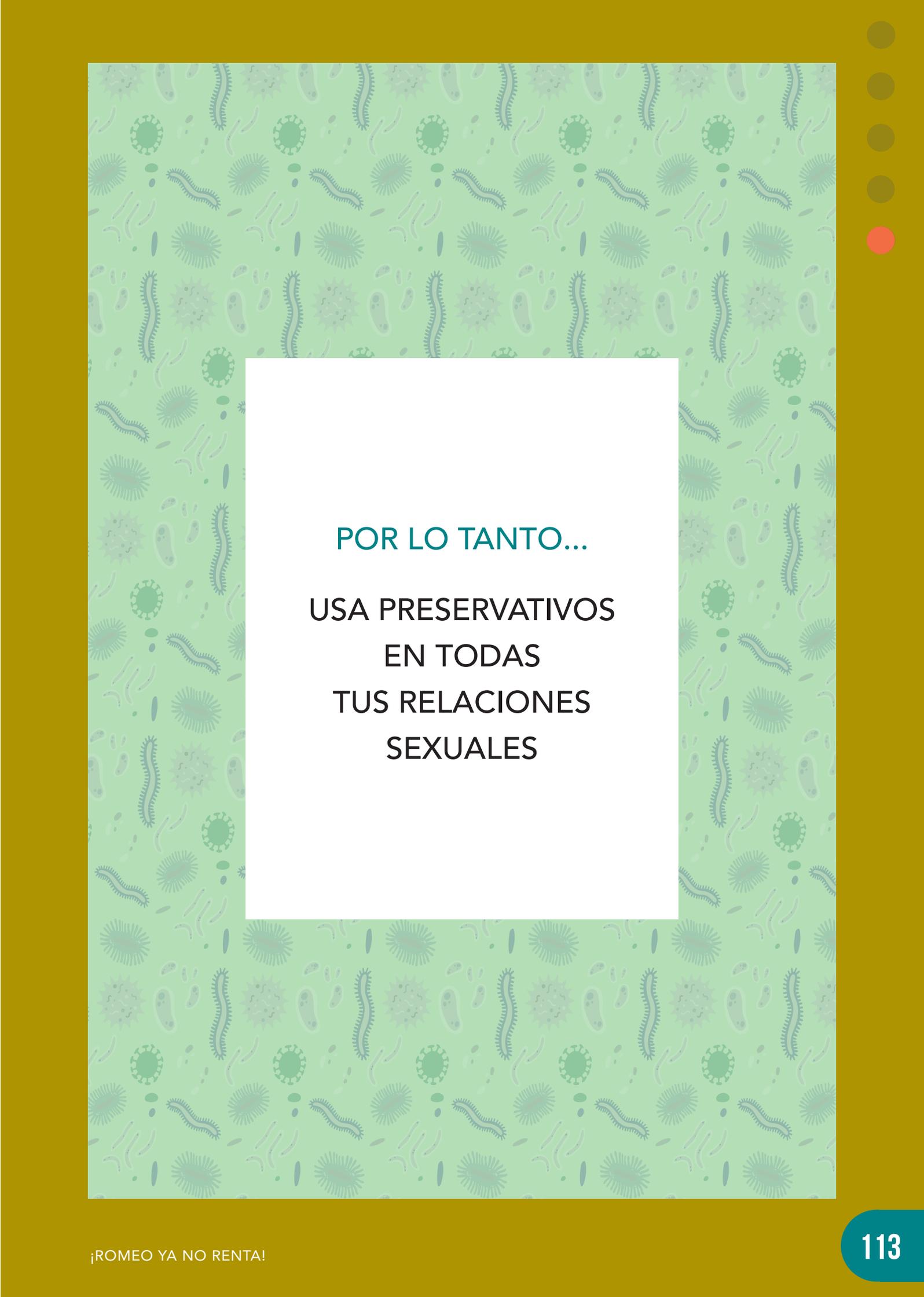
VIRUS DEL PAPILOMA HUMANO (VPH)

- Se contagia por el contacto sexual.
- Pueden causar verrugas en diferentes partes del cuerpo o no mostrar síntomas visibles. Existen numerosos tipos, y alguno de ellos puede provocar riesgo de desarrollar un cáncer.
- Prevención: vacunas y uso de condón.



VIRUS DE INMUNODEFICIENCIA HUMANA (VIH)

- Más conocido como sida.
- Se contagia por medio de relaciones sexuales sin protección, pero también por contacto con la sangre de una persona afectada.
- Daña el sistema inmunitario destruyendo los glóbulos blancos que combaten las infecciones, aumentando el riesgo de contraer infecciones graves o ciertos tipos de cáncer.
- No tiene cura. Solo existen medicamente combatir la infección y para reducir el riesgo de infectar a otros.
- Prevención: uso de condón.



POR LO TANTO...

USA PRESERVATIVOS
EN TODAS
TUS RELACIONES
SEXUALES

5.3 CASOS Y PREGUNTAS GENERADORAS

UNIDAD DIDÁCTICA 1

SOBRE EL AMOR Y LAS RELACIONES

SESIÓN 1

Caso 1. ¿DÓNDE NACE EL AMOR?



Personajes: Guille, Indira, Bogdan.

A Guille le gusta Indira desde hace un tiempo, aunque ella no sabe nada. Solo lo sabe Bogdan, su mejor amigo. Cuando están en confianza, Guille, le dice que ella está “fuera de su alcance”, ya que es una chica muy popular y nunca se fijaría en un chico como él, “con esta nariz, estando gordo y teniendo granos”. En estos casos, Bogdan intenta animarle: “tío, tienes que empezar por quererte un poco más a tí mismo”.



Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que Guille se siente bien consigo mismo?
- ¿Hace bien Bogdan al intentar animarle? ¿Por qué?
- ¿Es necesario gustar a otras personas para estar bien con nosotros mismos?
- ¿Es necesario sentirnos seguros de nosotros mismos para gustar a otras personas?
- ¿Qué podría hacer Guille para sentirse más seguro de sí mismo, para tener una mejor autoestima?
- ¿Qué cosas creéis que hacen sentir inseguros a los chicos? ¿Y a las chicas?

Caso 2. LOS AFECTOS EN LAS RELACIONES



Personajes: Indira, Ahmed, Guille.

Indira y Ahmed tienen sexo ocasional y, aunque para Indira es suficiente, a Ahmed le gustaría quedar también para conocerse más, salir, charlar... no solo acostarse. Hace tiempo que tiene sentimientos de afecto hacia ella, aunque apenas la conoce. Indira, por otra parte, no quiere una relación estable, piensa que eso lo complicaría todo y para ella es suficiente con el sexo. Para acabar de complicar las cosas, Guille e Indira pasan bastante tiempo juntos en el instituto, son amigos y, como vimos en el caso anterior, se siente atraído por ella.



Preguntas generadoras:

- ¿Qué creéis que debería hacer Ahmed en esta situación?
- ¿Por qué creéis que Indira no quiere una relación estable?
- Si fueras Indira, ¿cómo gestionarías la situación? ¿Y si fueras Ahmed?
- ¿Creéis que Guille debería poner distancia con Indira o creéis que debería decirle que le gusta?

SESIÓN 2

Caso 3. LOS MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO



Personajes: Ahmed, Indira.

Ahmed ya no sabe qué hacer para llamar la atención de Indira y llama a todas las personas a la cafetería del instituto a través de la megafonía. Con todo el instituto presente, se sube a una mesa y comienza a cantar una canción de amor a Indira, montando una escena “de película” para declarar su amor.



Preguntas generadoras:

- ¿Qué opináis sobre la conducta de Ahmed?
- ¿Lo que ha hecho Ahmed os parece un gesto bonito? ¿Por qué?
- ¿Cómo creéis que reaccionarías si fueras Indira?
- Si estuvierais en la situación de Ahmed, ¿haríais lo mismo que él para declarar tu amor hacia otra persona? Si la respuesta es que no, ¿cómo lo haríais?

SESIÓN 3

Caso 4. EL DESENGAÑO AMOROSO



Personajes: Janice, Guille, Indira.

Janice y Guille son buenos amigos y pasan bastante tiempo juntos, salen a montar en bici y se ríen mucho, además de que a los dos les gustan las mismas series, los mismos libros, etc., sobre los que hablan durante horas. A Janice le empieza a gustar Guille, pero no está segura de que sus sentimientos sean correspondidos. Como sabemos, a Guille le gusta Indira, pero está algo confundido en relación a sus sentimientos hacia Janice; no sabe si le gusta o no. Janice nota la tensión que hay entre Guille e Indira y le pregunta por ello, a lo que Guille le responde que Indira está “fuera de su liga”.



Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que Guille hace bien hablando con Janice de sus sentimientos hacia Indira?
- ¿Creéis que Guille ha sido empático con Janice utilizando esa expresión?
- ¿Cómo creéis que se siente Janice respecto a lo que le dice Guille?
- ¿Cómo te sentirías si la persona que te gusta está por otra?
- ¿Cómo gestionarías tú la situación si fueses Guille? ¿Y si fueses Janice?

Caso 5. ¿EN QUÉ CONSISTE EL AMOR?



Personajes: Indira, Ahmed.

La directora del instituto cita a Indira en su despacho y le dice que la van a expulsar por haber sobrepasado el límite de faltas de asistencia. Por otro lado, después de estar juntos durante unos meses, Indira decide cortar con Ahmed, según le dice, porque está agobiada con los estudios y no quiere tener una relación estable con nadie por el momento. Ahmed no se lo esperaba, se siente resentido, pero, aun así, cuando se entera de que quieren expulsar a Indira, y sabiendo que los estudios para ella son muy importantes, decide ir a hablar con la directora para intentar que no la expulsen, proponiéndole que le expulsen a él en vez de a ella.



Preguntas generadoras:

- ¿Por qué creéis que Indira ha cortado con Ahmed?
- ¿Creéis que Ahmed actúa así por demostrarle algo a Indira?
- ¿Actuarías como Ahmed, aun acabando de dejarte?
- Si fueras Indira, ¿cómo interpretarías lo que ha hecho Ahmed? ¿Cambiaría tu opinión sobre la relación?
- ¿Creéis que chicos y chicas reaccionan igual ante el control de la pareja? ¿Por qué?

SESIÓN 4

Caso 6. MI ABUELA, MI ABUELO Y YO



Personajes: Janice, Bogdan, Guille.

Mientras vuelven andando del instituto, Janice, Bogdan y Guille hablan del ejercicio que les ha puesto su profesor de ciencias sociales como deberes para casa. Para el día siguiente, deben escribir una pequeña redacción donde respondan a la pregunta: "¿Cómo era la relación entre mi abuela y mi abuelo?". Tienen que pensar en cómo eran los roles de género de la generación de sus abuelos. Por ejemplo, quién trabajaba fuera de casa, quién se dedicaba a las tareas domésticas y de cuidado, cómo eran las relaciones sexuales entonces, si se permitían las infidelidades, etc.



Preguntas generadoras:

- En vuestro caso, ¿Cómo eran las relaciones entre vuestros abuelos?
- ¿Quién trabajaba fuera de casa y quién hacía las tareas domésticas?
- ¿Cómo creéis que eran las relaciones sexuales en la generación de vuestros abuelos?
- ¿Creéis que las abuelas disfrutaban del sexo?
- ¿Creéis que se planteaban tener sexo sin la finalidad de tener hijos?
- ¿Qué creéis que esperaba la sociedad de vuestra abuela? ¿Y de vuestro abuelo?
- ¿Creéis que los modelos de masculinidad y feminidad ha cambiado desde entonces?
- ¿Qué espera la sociedad hoy en día de una mujer? ¿Y de un hombre?

SESIÓN 5

Caso 7. EL PORNO



Personajes: Patricia, Aurora, James.

Mientras están en el recreo del instituto, Patricia le cuenta a Aurora que, cuando tiene sexo con James, se ve haciendo cosas que no le gustan. Por ejemplo, James le da azotes, le mete los dedos en la boca o la agarra del cuello; ella no sabe cómo decirle que no le mola. Se siente sumisa, dominada. Aurora le comenta que ella ha vivido situaciones parecidas muchas veces y que ha llegado a normalizarlo, piensa que “es lo normal” e incluso ha llegado a pensar “bueno, si a él le gusta, que tire pa’ lante”.



Preguntas generadoras:

- ¿Dónde creéis que los hombres aprenden sobre estas prácticas sexuales?
- ¿Creéis que a todos los hombres les gusta hacer este tipo de cosas cuando tienen sexo?
- ¿Creéis que este tipo de prácticas les gusta a las chicas? ¿A todas las chicas les gusta lo mismo?
- ¿Creéis que el porno muestra violencia contra la mujer? ¿Por qué?
- ¿Creéis que Patricia o Aurora deberían decirles a sus parejas que no les gusta? ¿Cómo?
- ¿Deberíamos hablar con nuestra pareja sobre lo que nos gusta y no nos gusta en el sexo antes de tener relaciones sexuales?
- ¿Qué diferencias encontráis entre la sexualidad que hemos visto en el caso anterior y este caso?
- ¿Conocéis lo que oculta la industria de la pornografía?

SESIÓN 6

Caso 8. LA FIESTA DE DISFRACES



Personajes: Bogdan, Guille.

Bogdan y Guille van a una fiesta de disfraces y deciden vestirse de mujer, se maquillan y se ponen tacones y peluca. Al padre de Bogdan no le gusta que salga así de casa porque piensa que es peligroso; mientras que Graciela, la madre de Guille, le dice que se divierta cuando sale de casa. Al salir de la fiesta, vuelven separados y Bogdan se va a la parada del autobús. Mientras lo espera, unos chicos borrachos que pasan andando, tras insultarle y llamarle “maricón de mierda”, le dan un puñetazo, le empujan y le tiran al suelo.



Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que es peligroso travestirse? ¿Por qué?
- ¿Habéis insultado alguna vez a alguien por tener una identidad de género o una orientación sexual no normativa?
- ¿Creéis que existe diferencia entre insultar y pegar a alguien por su identidad de género u orientación sexual y hacerlo por otro motivo?
- ¿Creéis que existen características o actitudes que hacen a una persona “femenina” o “masculina”? ¿Cuáles son?
- Estas características y actitudes, ¿nacemos con ellas o las aprendemos?
- ¿Por qué creéis que a algunas personas les molesta tanto la homosexualidad?

Caso 9. LUIS Y BOGDAN SE HAN LIADO



Personajes: Luis, Bogdan, Maca, Sandra.

En el instituto corre el rumor de que Luis y Bogdan se besaron en la última fiesta en casa de Sara. Algunos de los chicos están muy sorprendidos, diciendo cosas como “vaya par de maricones”, “espero no gustarle a ninguno de ellos” o “a mí que no se me acerquen, y menos en el vestuario”. Por otro lado, estos mismos chicos hablan de otra manera de Maca y Sandra, una pareja de chicas que muestran su relación en el instituto sin reservas, se besan, van de la mano. Esos mismos que criticaban a Luis y Bogdan, dicen: “vaya morbo estas dos, me encantaría hacer un trío con ellas”.



Preguntas generadoras:

- ¿Qué opináis de las relaciones homosexuales entre hombres?
- ¿Y de las relaciones homosexuales entre mujeres? ¿Se ven de la misma manera?
- ¿Un hombre homosexual es menos hombre que uno heterosexual? ¿Por qué?
- ¿Un hombre homosexual siempre es femenino?
- ¿Existen distintos modelos de masculinidad? ¿Y de feminidad? ¿Cuáles se os ocurren?

SESIÓN 7

Caso 10. SOBRE FOTOS E INTIMIDAD



Personajes: Sara, Indira.

En el instituto comienza a pasarse por WhatsApp una foto de la vulva de alguien, aunque nadie sabe quién es ya que en la foto no se ve la cara de la chica. En el mismo mensaje hay una amenaza: “Discúlpate por ser tan zorra o publicaré la foto de tu cara”. Sara le confiesa a Indira que la foto es suya y le explica que le ha enviado este tipo de fotos a algunos chicos con los que ha estado, por lo que no sabe quién puede haber sido. Cuando Indira le pregunta por qué lo hizo, ella le dice que le pareció emocionante en el momento.

**Preguntas generadoras:**

- ¿Merece Sara esto?
- ¿Creéis que está bien enviar fotos íntimas a la pareja?
- ¿Creéis que está bien pedir fotos íntimas a la pareja? ¿E insistir?
- ¿Creéis que está bien enseñar o enviar fotos íntimas de la pareja a una tercera persona?
- ¿Es delito enviar fotos íntimas? ¿Y compartirlas o publicarlas?
- ¿Creéis que compartir fotos íntimas de una pareja ex-pareja es violencia?

Caso 11. SOBRE MENTIRAS Y FALSOS RUMORES



Personajes: Indira, Guille.

A Indira la llaman “chupapollas” en el instituto desde hace dos años. Todo empezó cuando no quiso besar a un chico en una fiesta y este empezó a contarle a la gente que le había hecho una felación. Ella hace como que no le importa y pasa de todos los que la llaman así, pero, en confianza, le cuenta a Guille que eso la ha marcado, que le duele y que se siente humillada.



Preguntas generadoras:

- ¿Os habéis visto alguna vez en una situación parecida? ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Habéis dado credibilidad o habéis comentado rumores acerca de otras personas?
- ¿Creéis que los rumores son violencia?
- ¿Cómo creéis que se pueden evitar los rumores?

SESIÓN 8

Caso 12. QUE NO LA ENCUENTREN, QUE NO DECIDAN JUGAR CON ELLA



Personajes: Aurora, Patricia.

Aurora y Patricia están en casa viendo la tele y en las noticias de las tres hablan de un nuevo caso de violación en grupo. De repente, Aurora se pone a llorar desconsoladamente. Patricia intenta calmarla y, cuando por fin lo hace, Aurora le cuenta la historia de su hermana Eva. Eva tiene ahora veinticinco años y, cuando tenía dieciséis, la violaron tres chavales que la recogieron en autoestop, a la salida de un concierto. Al inicio del viaje, los chavales hacían bromas, se reían, parecían inofensivos. En un momento dado, el conductor cogió una salida por un camino de tierra y el que estaba en el asiento de atrás le pegó una bofetada. "Se acabaron las bromas", le dijo. Mientras la violaban por turnos, Eva pensaba en una pequeña navaja que llevaba siempre en el bolsillo. Lo único en lo que pensaba era: "por favor, que no la encuentren, que no decidan jugar con ella".



Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que Eva debería haber utilizado la navaja para defenderse?
- ¿Por qué creéis que Eva no intentó utilizar su navaja?
- ¿Creéis que cuando violan a una mujer es porque no se ha defendido de manera agresiva?
- ¿Por qué las mujeres normalmente no reaccionan de manera agresiva cuando las violan?
- ¿Creéis que, si las mujeres fuesen más violentas, los hombres no las violarían?

Caso 13. ¿ES ABUSO O ES AGRESIÓN?

(En este caso, no hay personajes)

En las fiestas patronales de un pueblo, una chica que está con su grupo de amigos, decide irse a descansar al hotel. De camino, para en un banco y se sienta. Al poco, aparece un chico que, de manera amable, comienza a hablar con ella. Al rato, llegan los amigos del chico y, entre bromas, le dicen que la acompañan al hotel. Se va con ellos y ve que uno de ellos para en un hotel que no es donde ella se queda, lo que no entiende, pero no le da mayor importancia. Siguen camino y la llevan por una calle que ella no reconoce, pero le dicen que es un atajo. Se paran delante de un portal y se besa con el primer chico que se acercó al banco. Al salir un vecino del portal, aprovechan para entrar, diciéndole que van a fumar un porro, presionándola, uno de ellos le agarra del brazo y la mete dentro del portal. Comienzan a tocarla y bromean sobre tener sexo con los cinco. Ella se bloquea, mientras la desnudan y comienzan a penetrarla por turnos.



Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que ella quería tener sexo con los cinco? ¿Por qué?
- ¿Creéis que ellos pensaron si ella quería tener sexo con los cinco? ¿Por qué?
- ¿Creéis que la chica podría haber dicho o hecho algo para evitar lo que pasó? ¿Por qué?
- ¿Creéis que existe violencia e intimidación en este caso? ¿Por qué?
- ¿Creéis que es abuso o es agresión? ¿Por qué?

SESIÓN 9

Caso 14. ¿SE PUEDE VIOLAR A LA PAREJA?



Personajes: Patricia, James.

Patricia le cuenta a su amiga que la noche anterior estaba viendo una película en el sofá de casa con James, su pareja. A mitad de la película, James comenzó a acariciarla y a besarla, quería tener sexo, pero Patricia no tenía ganas y le dijo que no. Como James insistió, le cuenta a su amiga, acabó cediendo y tuvieron sexo, "por él", dice, "porque yo tampoco tenía ganas".



Preguntas generadoras:

- ¿Es esto una violación?
- ¿Creéis que Patricia le deja lo suficientemente claro a James que no quiere tener sexo?
- ¿Se puede violar a la pareja?
- ¿Qué grado de agresividad creéis debe mostrar una chica para no sufrir una violación en la pareja?
- ¿Bastaría con decirlo o tendría que empujar o golpear también?
- ¿Creéis que existe alguna diferencia entre el consentimiento y el consenso? ¿Cuál es?

Caso 15. NO ES NO. SOLO SÍ ES SÍ



Personajes: James, Patricia, Olivia, Luis, Sara.

James y Patricia lo han dejado y ahora a James le gusta Olivia. Les dice a sus amigos que ha probado todos los gestos románticos que conoce, pero Olivia, aunque le agradece el gesto, le ha dicho varias veces que no quiere nada con él. En otra situación, esta vez entre Luis y Sara, mientras tienen sexo, ella le dice que no quiere seguir. Automáticamente, paran y lo hablan.



Preguntas generadoras:

- ¿Cuáles creéis que pueden ser esos “gestos románticos” de los que habla James? ¿Dónde creéis que los ha aprendido?
- ¿Creéis que James hace bien al seguir intentando que Olivia salga con él? ¿Por qué?
- ¿Qué debería hacer James en este caso?
- En cuanto a lo que pasa entre Luis y Sara, ¿se puede decir que no queremos continuar, una vez ha empezado la relación sexual?
- ¿Cómo reaccionaríais ante esta situación?

SESIÓN 10

Caso 16. EL SEXO DE LAS PELÍCULAS



Personajes: Patricia, James.

Las primeras relaciones sexuales de Patricia y James resultaron un fiasco. Ella quería hacerlo con la luz apagada y él con la luz encendida. Se desnudaban rápido, se “atropellaban”, se golpeaban sin querer. En definitiva, parecían estar reproduciendo el tipo de sexo que habían aprendido en las películas y series, de “aquí te pillo, aquí te mato”, sin tener experiencia, sin haber hablado antes de qué y cómo le gusta a cada uno; sin haber hablado de su sexualidad antes, al fin y al cabo.

**Preguntas generadoras:**

- ¿Por qué creéis que no funciona la relación sexual de Patricia y James?
- ¿Por qué creéis que Patricia no quiere hacerlo con la luz encendida?
- ¿Sabéis en qué consiste la escucha activa? ¿Y la asertividad? ¿Y la empatía?
- Para disfrutar de las relaciones sexuales ¿qué creéis que es más importante? ¿la parte física o la parte emocional (buena autoestima, seguridad en uno mismo...)?

Caso 17. DESEO Y EXCITACIÓN

(En este caso, no hay personajes)

En el tema sobre la reproducción humana, en clase de biología, la profesora habla de excitación al hablar de la motivación de las personas hacia el sexo. Una de las alumnas levanta la mano y dice que cree que, en realidad, está hablando del deseo, que no es lo mismo que la excitación. Comienza entonces un debate en la clase. Hay algunos/as que están a favor de que son lo mismo y otros/as que no. Muchos dicen que no tiene opinión al respecto, que no saben cuál es la diferencia.



Preguntas generadoras:

- El deseo y la excitación, ¿son lo mismo?
- ¿Cómo definiríais el deseo? ¿Y la excitación?
- ¿Se da igual el deseo en hombres y en mujeres?
- ¿Cómo se da la excitación en las mujeres? ¿Y en los hombres?
- ¿Cómo piensas que la sociedad percibe el deseo de las mujeres?
- ¿Creéis que existen diferencias entre cómo la sociedad percibe el deseo y la excitación entre los géneros?

SESIÓN 11

Caso 18. ¿LAS CHICAS SE MASTURBAN?



Personajes: Sara, Luis.

Sara nunca ha tenido un orgasmo y desde que perdió la virginidad, los finge. Cuando tiene sexo con Luis, se preocupa de cómo está él y le pregunta si le está gustando. También, le propone cosas que piensa que les gusta a los chicos, como que eyacule en su cara o en su pecho. Luis, por el contrario, no quiere hacer este tipo de cosas y le pregunta si ella realmente quiere hacerlo.



Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que Sara realmente quiere hacer las cosas que le propone a Luis?
- ¿Por qué creéis que Sara propone ese tipo de cosas?
- ¿Creéis que Sara sabe lo que le gusta, lo que quiere en el sexo?
- ¿Cómo podría aprenderlo?
- ¿Qué pensáis de la masturbación femenina?
- ¿Las chicas pueden eyacular?
- La eyaculación femenina, ¿es lo mismo que el orgasmo?

Caso 19. EL SEXO ORAL



Personajes: Patricia, James.

En el inicio de su relación, Patricia y James intentaron tener sexo oral pero la experiencia no les resultó placentera. Él le decía que le molestaba un poco, haciéndole incluso un poco de daño en algunos momentos. Ella le decía que tampoco le había gustado cuando él lo ha intentado, pues lo había hecho "con poco cuidado". Después de haber probado en distintas ocasiones, pensaron en dejar de intentarlo.



Preguntas generadoras:

- ¿Es necesario que en una relación sexual haya sexo oral?
- ¿Cómo de importante creéis que es el sexo oral? ¿Le gusta a todo el mundo?
- ¿Qué podrían hacer Patricia y James para mejorar en esta práctica sexual?
- ¿Quién creéis que se preocupa más por satisfacer sexualmente a su pareja, los chicos o las chicas? ¿Por qué?

SESIÓN 12

Caso 20. ¿CUÁNDO DEBO PERDER LA VIRGINIDAD?



Personajes: Guille, Aurora.

Guille habla con su padre a veces por Skype, ya que ya no vive con él y su madre desde que se divorciaron hace nueve años. En una de sus conversaciones, su padre le aconseja que debe lanzarse a perder la virginidad, que no espere más, ya que no es algo tan importante y, cuanto antes empiece, antes podrá comenzar a disfrutar del sexo. Guille le hace caso e invita a Aurora a su casa después del instituto, quien también es virgen y le ha dicho alguna vez que, si él estaba de acuerdo, podían perder juntos la virginidad.

**Preguntas generadoras:**

- ¿Creéis que la relación sexual de Guille y Aurora saldrá bien? ¿Por qué?
- ¿Qué podrían hacer para que saliera bien aun no siendo pareja?
- ¿Creéis que la primera relación sexual debe ser algo especial, con tu pareja, o puede ser con un amigo/a o un/a conocido/a?
- ¿Creéis que existe presión social para perder la virginidad? Si es que sí, ¿cómo se siente esta presión?

SESIÓN 13

Caso 21. LAS ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN GENITAL



Personajes: Luis, Guille.

De camino al instituto, Luis le comenta a Guille que ha leído una noticia acerca del contagio de enfermedades de transmisión genital. Según la noticia, en los últimos años se observa un repunte de este tipo de enfermedades entre adolescentes, quienes son reacios a usar el preservativo. Luis le dice a Guille que él no lo usa porque tiene pareja estable y que por eso no lo necesita, según le dice; y que “el condón me corta el rollo y eso de pillar cualquier cosa no me va a pasar a mí”.



Preguntas generadoras:

- ¿Creéis que Luis está a salvo de contagiarse de una enfermedades de transmisión genital por tener pareja estable?
- ¿Qué opináis de la actitud de Luis? ¿Pensáis igual que él?
- ¿Se pueden contraer enfermedades de transmisión genital practicando solo sexo oral?
- ¿Qué métodos conocéis para evitar el contagio de enfermedades de transmisión genital?
- ¿Qué otras maneras, más divertidas e innovadoras, se os ocurren de poner el preservativo?

Caso 22. LOS EMBARAZOS NO DESEADOS Y EL ABORTO



Personajes: Indira, Guille, Bogdan.

Indira cree que puede estar embarazada, por lo que compra una prueba de embarazo en la farmacia. La prueba sale positiva y decide ir a una clínica de interrupción del embarazo para informarse. Tras pensarlo, decide abortar. Por otro lado, Guille ha tenido una "erupción nocturna" debido a un sueño erótico con Indira. Se lo cuenta a su amigo Bogdan ya que se siente mal porque piensa que ha cosificado a su amiga.



Preguntas generadoras:

- ¿Cómo creéis que se siente Indira antes de abortar? ¿Y después?
- ¿Creéis que todas las mujeres se sienten igual después de abortar?
- ¿Qué opina la sociedad del aborto?
- ¿Qué opináis vosotros/as del aborto?
- ¿Cómo se pueden prevenir los embarazos no deseados?
- ¿Creéis que Guille debe sentirse mal por haber tenido un sueño erótico con Indira?

SECRETARÍA DE MUJER Y POLÍTICAS SOCIALES

