

***La Educación Afectiva-Sexual en el
Programa “Forma Joven”. Un
estudio de caso en la provincia de
Almería***

Apellidos y nombre: Granero Andújar, Alejandro.

Directora de Trabajo Final de Máster: García Gómez, Teresa -Departamento de Educación-

Máster en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo Profesional Docente.

Almería, junio de 2013

Universidad de Almería.

1. ***INTRODUCCIÓN, 3***

2. ***EDUCACIÓN AFECTIVA-SEXUAL DESDE EL MARCO DEL PATRIARCADO, 7***

3. ***COEDUCACIÓN AFECTIVA-SEXUAL, 22***

4. ***LEGISLACIÓN Y PROGRAMA FORMA JOVEN, 29***
 - 4.1. ***LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 29***

 - 4.2. ***I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, 36***

 - 4.3. ***Programa Forma Joven, 39***

5. ***ESTADO DE LA CUESTIÓN, 42***

6. ***DISEÑO METODOLÓGICO, 58***
 - 6.1. ***Objetivos de la investigación, 58***

 - 6.2. ***Preguntas de la investigación, 58***

 - 6.3. ***Problema previsto, 59***

 - 6.4. ***Metodología a utilizar, 59***

 - 6.5. ***Recogida de datos, 63***
 - 6.5.1. ***Revisión de documentos, 63***

6.5.2. La observación, 63

6.5.3. La entrevista, 65

6.6. Selección de las personas participantes, 68

6.7. Autenticidad de la investigación -o validez-, 69

6.8. Negociación, 70

6.8.1. Negociación inicial, 72

6.8.2. Negociación procesual, 73

6.8.3. Negociación final, 73

**6.8.4. Procedimientos éticos para que las personas participantes
reciban un trato justo, 74**

6.9. Análisis e interpretación de los datos obtenidos, 76

6.9.1. Análisis, 76

6.9.2. Interpretación, 77

6.10. Informe, 77

7. *BIBLIOGRAFÍA*, 80

7.1. Bibliografía citada, 80

7.2. Bibliografía consultada, 83

1. INTRODUCCIÓN.

Quizás desde una postura más cercana a la investigación sociocrítica, el objetivo general de esta investigación va más allá de conocer una realidad o situación social concreta en un determinado contexto, pretendiendo ofrecer un reflejo a las personas inmersas en dicha realidad o situación social que les permita, en el caso de que así estimen conveniente, tomar una conciencia crítica de los mecanismos y acciones que impiden alcanzar la igualdad real de género en la educación afectiva-sexual.

Para ello, lo que se presenta a continuación es un diseño de investigación de naturaleza cualitativa, concretamente un *Estudio de Caso*, centrado en conocer las posibles situaciones o acciones que se desarrollan en la puesta en práctica del programa *Forma Joven* de la Junta de Andalucía en el *IES La Pedanía*¹, relacionadas con los valores y actitudes coeducativas dentro de la educación afectiva-sexual que en él se desarrolla.

Desde mi punto de vista, dentro de la globalidad que enmarca el ámbito educativo, la educación afectiva-sexual, en mayor medida que el resto de áreas o campos de conocimiento -por ser la afectividad y la sexualidad los ámbitos donde se generan mayores situaciones de dependencia y sumisión de las mujeres-, existe una mayor necesidad de trabajar la educación y sensibilización coeducativa formal para que se lleve a cabo la igualdad de género, debiendo educar en la reflexión crítica sobre los valores machistas y homófobos tan comúnmente presentes en este campo. Es por ello, que considero necesario conocer, tanto por las personas lectoras externas al contexto investigado como por las internas a él los aspectos que refuerzan esta igualdad y los que son contrarios a ella, con el fin de que la educación afectiva-sexual no se convierta en un mecanismo de reproducción y refuerzo de las desigualdades que a día de hoy siguen sufriendo las mujeres.

Así, las razones por las que he creído conveniente elegir este tema han sido:

1. El nombre del IES que se menciona en este trabajo no es el nombre real del centro educativo, sino uno de carácter ficticio asignado a dicho centro con el fin de asegurar la confidencialidad y anonimato de éste. Esta característica será aplicable a la totalidad de este diseño de investigación.

- La coeducación me parece una temática interesante y necesaria para ser trabajada, ya que trata de erradicar un problema social real y latente en la actualidad que sufre en la vida cotidiana, tanto de forma consciente como inconsciente y de forma más o menos directa, un sector muy amplio de nuestra sociedad, especialmente el sector femenino.
- Considero importante dirigir las temáticas de los trabajos e investigaciones llevadas a cabo hacia los problemas sociales actuales con el fin de trabajar en su denuncia y conocimiento por parte de los ciudadanos y ciudadanas -temáticas muchas veces olvidadas, enmascaradas o invisibilizadas para asegurar su perpetuación- y proporcionar una visión profunda, argumentada y real de la situación, teniendo en cuenta las voces de las personas implicadas en ella.
- Pienso que la educación afectiva-sexual ha de ser trabajada desde el ámbito de la educación formal basándose en todo momento en valores coeducativos que fomenten el respeto y la igualdad para una vida plena, feliz, saludable y enriquecedora, por lo que me parece vital conocer si se cumplen estos valores en las medidas, programas y actividades educativas que se llevan a cabo en nuestro sistema educativo.
- Poder conocer y proporcionar una visión de retroalimentación a las personas implicadas en la situación educativa que se está estudiando con el fin de que tengan una herramienta que les permita conocer la situación real, junto a las ventajas y dificultades en cuanto a coeducación del programa llevado a cabo.

Por último debo destacar que, en primer momento, no se cuenta con ningún tipo de ayuda económica, subvención o patrocinador alguno, puesto que dicho diseño de investigación nace y se desarrolla para ser entregado como Trabajo de Fin de Máster (TFM) en la titulación de *Máster en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo Profesional Docente*, de la Universidad de Almería (UAL), pretendiendo que sea utilizado como parte de una tesis doctoral que es mi intención desarrollar en unos años próximos.

El trabajo se estructura en dos partes principales que albergan otras sub-categorías de carácter más específico.

La primera parte podríamos determinarla como el lado teórico, en el cual se fundamentan todos los conceptos, características e ideas que componen el trabajo a nivel global con el objetivo de proporcionar a la persona lectora una base que le permita entender las razones, motivaciones, ideas, principios e ideología en la que se basa este diseño de investigación. Esta primera parte se desarrolla desde el punto uno *INTRODUCCIÓN* hasta el punto cinco *ESTADO DE LA CUESTIÓN* -incluido éste-.

En primer lugar, encontramos el apartado titulado *Educación afectiva-sexual desde el marco del patriarcado*. A lo largo de este punto se exponen los conceptos e ideas relacionadas con la actual sociedad donde las mujeres siguen sufriendo la dominación y la discriminación en los diferentes ámbitos de la vida por parte de la estructuración patriarcal de nuestro sistema social, y cómo está presente e influye esta dominación y discriminación en el ámbito afectivo-sexual.

Seguidamente, en oposición al punto anterior, se desarrolla el apartado *Coeducación afectiva-sexual*. Aquí se pretende reflejar cómo la educación afectiva-sexual puede trabajar para luchar en contra de las desigualdades y discriminaciones que sufren las mujeres, además de desarrollar todos los aspectos que nos componen como personas en una educación afectiva-sexual integral y humana.

En tercer lugar, en el apartado *Legislación y programa Forma Joven*, exponemos las bases para apoyar las ideas, principios y criterios que se desarrollan a lo largo de este trabajo sobre la necesidad de llevar a cabo una educación afectiva-sexual integral y de mayor conciencia social que genere y enriquezca el pensamiento crítico ante las injusticias, desigualdades y discriminaciones. Así, exponemos algunos puntos normativos que han servido como referentes -pertenecientes a Ley Orgánica de Educación (LOE) y *El I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*- y presentamos las características del programa *Forma Joven*, en el que se centra el proyecto de investigación.

En cuarto y último lugar de esta primera parte, encontramos el *Estado de la cuestión*, donde se lleva a cabo un recorrido por las investigaciones y estudios previos más relevantes sobre educación afectiva-sexual o educación emocional -la cual creo que podríamos integrarla dentro de la afectiva-sexual, puesto que el aspecto emocional es un pilar base dentro de nuestra vida afectiva y sexual, al igual que influye en nuestros comportamientos, actitudes y carácter hacia nuestra propia persona y hacia el resto de personas que nos rodean-.

La segunda parte hace referencia al marco metodológico del diseño de investigación, en la cual se expondrán cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de la investigación, los posibles problemas que podremos encontrar en su desarrollo, el campo y personas a quien va dirigido, los principios éticos que rigen esta investigación para asegurar una investigación respetuosa con las personas implicadas, forma de recogida de datos y análisis de éstos, carácter de la investigación y otras características relevantes para que el diseño se pueda llevar a cabo de forma satisfactoria con los objetivos y finalidades planteadas.

2. EDUCACIÓN AFECTIVA-SEXUAL DESDE EL MARCO DEL PATRIARCADO.

En el momento del nacimiento, la familia, la escuela, los medios de comunicación y la sociedad en general asignan una identidad (es niño o es niña) a cada persona y se dedican a influir para que adquiera un rol de género (tiene que ser como deben ser las mujeres o como deben ser los hombres) (López Sánchez, 2007).

Es innegable que existen, de forma natural e innata, diferencias físicas y biológicas entre hombres y mujeres, pues en todas las sociedades de todos los tiempos históricos estas diferencias han existido y siguen existiendo, sin que supongan ningún problema por sí mismas en una convivencia basada en la igualdad y el respeto. Dichas diferencias atienden a la diversidad natural de la vida, debiendo ser valoradas como riqueza. Estas diferencias biológicas y físicas entre hombres y mujeres es lo que se denomina *sexo*.

El problema viene cuando dichas diferencias sexuales son el criterio para imponer sutilmente unas formas de actitud, comportamiento y otras limitaciones sociales y personales acordes al sexo femenino o masculino a través de las instituciones sociales -como la familia, la escuela, grupos de iguales o medios de comunicación- mediante la utilización de la violencia simbólica² y, en la escuela concretamente, mediante un *currículo oculto*³ basado, tal y como indica Altable (s/f), en la manipulación -al tratar a niños y niñas de forma diferenciada-, atención por parte de los adultos a la utilización de objetos y juguetes en función del sexo, uso de un lenguaje diferente o la estimulación de actividades diferentes dependiendo si van dirigidas a niños o niñas.

2. Según Bourdieu (1998), la violencia simbólica trata de mantener a la persona o personas dominada/s bajo la naturalidad de la supuesta objetividad de las relaciones jerárquicas en las que se hallan, siendo éstas establecidas por las personas dominantes con el fin de evitar cualquier reflexión, sublevación o duda en las personas dominadas sobre la "justicia" del sistema discriminatorio en el que se encuentran, y haciendo creer a quienes están dominados y dominadas ser responsables de ello. Por ello, las personas dominadas serán quienes se auto-atribuyan las razones de esa situación de desigualdad y otras situaciones de "justicia". En el caso de las mujeres, se atribuyen a ellas mismas o a sus comportamientos los efectos de esta violencia invisible.

3. El término "currículo oculto", originalmente acuñado por Jackson (1991), es definido por Torres (1993, p. 198) como: "*todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional*".

Con ello, se genera una educación encubierta e invisible a nuestra percepción naturalizada y domesticada desde el momento en el que nacemos, por medio de nuestras acciones, actitudes y mensajes cotidianos -materiales curriculares, ropa, lenguaje, complementos, juegos, atribución de colores según el sexo, modelos de referencia, etc.-, conformando así de forma progresiva lo que se denomina como *género*.

En resumidas cuentas, podemos decir que solamente existen dos sexos: hombres y mujeres, siendo las razones de esta clasificación puramente biológicas, mientras que el género es una construcción social que determina a cada sexo, es decir, se genera mediante las categorías que se han ido conformando por las interacciones humanas a lo largo de la historia sobre los dos tipos de sexo y, por tanto, depende de los diferentes modelos y características de la sociedad y los cambios que en ella se produzcan. Además, las pautas de ambos géneros son totalmente opuestas y complementarias.

Estas diferencias sexuales son utilizadas desde el enfoque patriarcal para generar y argumentar, mediante supuestas razones naturales y biológicas, las desigualdades de las personas pertenecientes a un determinado sexo sobre las personas del otro. A su vez, estas desigualdades conforman una jerarquía social donde el género masculino está por encima del género femenino, creándose así discriminaciones y limitaciones que conforman y determinan la vida social, laboral y personal de todas las personas que dicha sociedad comprende: los hombres por naturaleza son más fuertes que las mujeres, por lo tanto, es normal que en la sociedad se encuentren en posiciones jerárquicas superiores y deban ocupar los puestos de mayor rango y mayor esfuerzo.

Hoy en día, aunque no podemos negar que se ha recorrido parte del camino necesario para llegar a la igualdad de género, no contamos con una igualdad real entre mujeres y hombres, existiendo aún una gran cantidad de problemas machistas⁴ y unos roles y actitudes asociados a ambos géneros que traen consecuencias nefastas para una vida plena y satisfactoria. Estas formas de dominación, aunque de forma más sutil, encubierta y discreta que hace unas

4. Entendido el “*machismo*” como la actitud de superioridad o prepotencia de los hombres sobre las mujeres.

décadas atrás, y los modelos culturales asociados al género, siguen imponiendo unas limitaciones y marcando un camino universal, a pesar de la diversidad de diferencias individuales, el cual sirve como criterio de lo que es considerado socialmente “normal” e imponiéndose así unas pautas que determinarán la supuesta normalidad o no normalidad dentro de los patrones marcados por lo socialmente imperante.

Uno de los medios para la creación y reproducción de estas discriminaciones y limitaciones sociales son los *modelos culturales tradicionales asociados al género*, es decir, lo que socialmente está prefijado e impuesto de forma sutil a cada sexo. Estos modelos se encuentran amparados en una objetividad social inexistente entre hombres y mujeres, que determina lo que deben hacer y sentir, o como deben comportarse y ser. Aunque podamos verlos como algo lejano y distante a todo aquello que se lleva a cabo a nuestro alrededor y en nuestra sociedad, se encuentran muy presentes en la vida de los centros educativos y en su enseñanza, tanto formal como no formal, encontrándose estas conductas propias de modelos culturales asociados al género en el propio alumnado y, aún más grave, en el profesorado y personal no docente de los centros educativos.

Desde estos modelos culturales se asocia a los hombres la agresividad, la fuerza física y el liderazgo, mientras que para las mujeres quedan asociadas la pasividad, la dulzura, debilidad y la pasividad, entre otras muchas cosas.

Estas diferencias han sido latentes lo largo de la historia en la sociedad occidental, donde los hombres, determinados por lo que Moreno (1986) llama *el arquetipo viril*⁵, han asumido el protagonismo social, político, económico y militar, quedando el papel de las mujeres, su contribución social y los estereotipos que tradicionalmente le son asociados relegados a un segundo plano. Este hecho recibe el nombre de *patriarcado*, es decir, el poder -institucional, cultural, sexual, social, económico...- ha estado y sigue estando en manos del género masculino, lo

5. Al hablar de arquetipo viril la autora se refiere al modelo de hombre dominante con afán de poder y superioridad sobre el resto de mujeres y hombres, pudiendo determinarlo en nuestro caso como el varón adulto, blanco, clase media-alta, occidental, cristiano y heterosexual que impera las escalas más altas de las jerarquías que rigen y dirigen las sociedades, protagonizando a su vez el canon de hombre triunfante que debe ser ejemplo del resto de varones, provocando que todo aquel que salga de dicho canon sea mayormente excluido de forma sutil de la posibilidad de alcanzar una posición social y económica alta.

que conlleva repercusiones en todos los ámbitos que componen nuestra realidad social -ámbito cotidiano, ámbito sexual, ámbito laboral, ámbito social, etc-, percibiendo la igualdad de género como una amenaza para la familia, la religión y el Estado, tal y como expone Rich (1986). Un ejemplo muy notable de las consecuencias del patriarcado es la naturalidad con la que vemos que los puestos más bajos en los sectores laborales, políticos o sociales sean ocupados casi en su totalidad por mujeres, siendo una de las razones mantener a las mujeres en una posición más baja que los hombres y así perpetuar la disposición de éstas a quienes se encuentran por encima en todos los ámbitos de su vida, llegando incluso a producirse situaciones de acoso sexual amparado y respaldado en la indefensión que acarrea esta desigualdad.

Ejemplificando estas desigualdades, encontramos dentro del ámbito educativo uno de los casos más notables de la distribución laboral patriarcal, tal y como muestran los datos e informes del *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* (2005) y el Instituto Nacional de Estadística (2013). Ambos recogen que en las distintas etapas educativas, los puestos de mayor cargo son ocupados por el profesorado masculino a pesar de que la gran mayoría de docentes son mujeres, quedando así relegadas las profesionales de la educación a un puesto laboral de supuesta menor importancia y poder: las mujeres ocupan el cargo de maestras o profesoras pero en pocos casos directoras. Además, el Instituto Nacional de Estadística (2013), también nos ofrece otra prueba notable sobre la importancia laboral de las mujeres dentro de la educación, mostrándonos como éstas ocupan los puestos de etapas educativas más bajas⁶:

- *Docencia no universitaria:*
 - En educación infantil y primaria el 82,1% son maestras, frente a un 17,9% que son ocupados por hombres.
 - En educación especial el 81,3% de puestos laborales son ocupados por mujeres, mientras que por hombres solamente un 18,7%.
 - En la Enseñanza de personas adultas un 62,6% son ocupados por mujeres mientras que un 37,4% son ocupados por hombres.
 - En Educación Secundaria y Formación Profesional (FP) ya existe una

6. Estos datos han sido extraídos del Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre un sondeo llevado a cabo en el curso 2010/2011.

disminución en el número de puestos laborales que son ocupados por el sexo femenino, quedando la cifra rebajada a un 55,8%, frente a un 44,2% de puestos que son ocupados por hombres.

- En educación universitaria: la cifra de puestos laborales ocupados por mujeres queda reducida a un 37,2%, mientras que los hombres ocupan un 62,8%.

Debemos destacar que, posiblemente, los puestos docentes de las etapas educativas más bajas sean ocupados por mujeres debido a que en dichas etapas educativas las funciones de cuidado y crianza del alumnado -papeles asignados tradicionalmente a las mujeres desde el enfoque patriarcal- estén más presentes que en el resto de etapas. No es el caso de la educación de personas adultas, en la que la presencia de las mujeres como docentes no está determinada tanto por el cuidado -debido a la edad del alumnado-, sino por ser una educación de alfabetización marcada por una complejidad muy básica. Además, los puestos docentes de las etapas más altas adquieren una mayor importancia y relevancia social y económica que los pertenecientes a las etapas inferiores, por lo que, tal y como ocurre en el resto de sectores laborales, son los hombres quienes ocupan dichos puestos.

Desde el patriarcado, mediante los roles tradicionales asociados al género, también se imponen unos criterios predeterminados a cada género dentro del marco afectivo y sexual. Algunos de éstos son: unas formas de actitud y comportamiento determinadas como válidas o normales -los hombres han de ser fuertes, activos, dominantes y llevar las riendas de la relación y el ámbito sexual, mientras que las mujeres han de ser pasivas, sumisas y convertirse en objeto sexual y de cuidado del hombre-; un modelo de masculinidad y de feminidad que ha de ser acatado por las personas de cada género en todos los ámbitos de nuestra vida -forma de vestir, de hablar, de andar...-; relaciones sociales -los hombres han de relacionarse con los hombres y las mujeres con las mujeres en el ámbito de amistad, teniendo el peligro quien se salga de esta norma de ser tachado con términos referidos al sexo contrario de forma despectiva-; gustos sexuales -a los hombres por regla general les han de gustar las mujeres de actitud y comportamientos “femeninos”, delgadas, con grandes y turgentes pechos,

mientras que a las mujeres les han de gustar los hombres musculados y altos tal y como nos venden los medios de comunicación, publicidad, etc.-, orientación sexual y del deseo prefijada, entre otras cosas, para garantizar la sumisión, dominio y explotación de la mujer en el ámbito físico, sexual, económico y emocional -*heterosexualidad obligatoria* diría Rich (1986) ⁷-

Dentro de la escuela, desde una visión superficial que quede alejada de la profundización analítica y reflexiva del problema de la igualdad de género, podríamos afirmar que la igualdad se ha conseguido y está presente en los centros educativos, puesto que niños y niñas pueden acceder a la educación e incluso comparten los mismos espacios y el mismo currículo formal⁸, pero la realidad es muy distinta: aunque parezca una auténtica barbaridad por la pura lógica coherente y aplastante debido al supuesto carácter actitudinal ético, democrático y de igualdad que se le asocia, es la propia escuela, mediante la asignación de espacios de forma desigual y muchos casos injusta a uno u otro género⁹, las expectativas de género, lenguaje utilizado, recursos y materiales didácticos utilizados... y, en definitiva, la totalidad de la educación que se lleva a cabo de forma intencionada, oculta -*currículo oculto*- o excluyente ante determinados contenidos que no interesan ser trabajados de forma oficial por el currículo y así son desechados o relevados a un segundo plano eliminando toda su importancia y/o conocimiento con el objetivo de preservar el sistema patriarcal -*currículo ausente*¹⁰-, una de las principales instituciones que reproducen y refuerzan esas diferencias de género y otras mucha más que no detallaré en este momento -clases sociales, nacionalidades...- para no salirnos del tema trabajado. Por ello, a la

7. Según Rich (1986) la *heterosexualidad obligatoria* es la imposición social marcada por el patriarcado que ejerce presión sobre las personas para determinar su orientación sexual como heterosexual, mostrando así la homosexualidad como algo aberrante y patológico impropio de la naturaleza humana -especialmente la femenina-, conllevando que estas personas deban ocultarse y disfrazarse para evitar situaciones de acoso y violencia.

8. Cuando hablo de compartir currículo formal me refiero a la supuesta educación igualitaria para niños y niñas en cuanto a contenidos, metodología, recursos, etc. siendo ésta realmente la base de la educación mixta que actualmente existe, aplicada con la Ley General de Educación (1970) -la cual nació con la intención de crear una educación de igualdad real de sexos aunque no llegó a consolidarse una educación realmente igualitaria, la cual es el objetivo de la escuela coeducativa-.

9. Por ejemplo, vemos como los patios de los centros educativos son ocupados por pistas de fútbol, un deporte creado y dominado por los hombres, por lo que las chicas tienen que ocupar los pequeños espacios restantes para su tiempo de recreo.

10. Según Torres (1993), mediante el currículo ausente, el modelo o modelos culturales hegemónicos excluyen del marco educativo, utilizando la selección intencionada de contenidos del currículo, aquellos modelos culturales minoritarios y/o marginados, entre los que se encuentran las mujeres o personas bi-tran-homo/sexuales, con el fin de que queden silenciados y se eliminan sus posibilidades de reacción ante su situación de injusticia y desventaja.

escuela se le adjunta el calificativo de *escuela reproductora*.

Dentro de esta escuela reproductora, debido a las características de la sociedad capitalista y patriarcal, la educación que se lleva a cabo está basada en ideas mercantilistas que limitan y empobrecen dicha educación mediante la transmisión exclusiva de conocimientos técnicos prefijados con el objetivo de crear futuros trabajadores y trabajadoras que desarrollen su papel dentro del sistema productor-consumidor, olvidando así el resto de niveles que componen una educación integral necesaria para la vida y su vivencia plena, tanto en el marco individual como social. Posiblemente una de las causas por las que se siguen generando situaciones reproductoras de desigualdades y discriminaciones sea la enorme preocupación por desarrollar estos aspectos cognitivos e intelectuales técnicos dentro de la educación, tachándose así de secundarios y, por tanto, reduciendo el resto de ámbitos educativos del currículo formal, simplificándose éstos a actividades puntuales de poco carácter reflexivo y crítico en ciertos días señalados -lo que podríamos denominar gracias a Torres (2008) como “currículo de turistas”, ya que se trabajan estos aspectos de forma superficial e intrascendente- o dejando en manos de personal científico y médico la educación afectiva-sexual, por lo que se elimina el aspecto más crítico y social.

Aún así, hoy en día, en la gran mayoría de centros educativos -especialmente los destinados a la educación secundaria-, podemos encontrar que se llevan a cabo actividades educativas dedicadas a la educación afectiva-sexual. Esta educación podría ser una de las herramientas que ayudarían en la lucha para solventar el problema de las diferencias y desigualdades en dicho ámbito, pero en la gran mayoría de ocasiones encontramos una educación afectiva-sexual marcada por lo que se denomina *enfoque biologicista*:

Incorporar la sexualidad humana en los programas de ciencias naturales y biología, reduciendo la sexualidad a la reproducción y la evolución desde un modelo claramente represivo y centrado en aspectos biológicos. Se integra en los programas de ciencias naturales y biología. Es la forma más primitiva de la educación sexual.

(Bredy y Barragán, 1993, p. 17)

El conocimiento científico centrado en los aparatos reproductores y aspectos biológicos, psicológicos y patológicos de hombres y mujeres en la educación-

sexual -o “educación sexual y reproductiva” como la llaman ciertos sectores tradicionales- es importante, pues nos proporciona conocimientos diversos que constituyen una base para comprenderla, pero si limitamos esta educación a dichos conocimientos únicamente científicos caeremos en una educación afectiva-sexual marcada por el biologismo, favoreciendo así la aparición de conductas y actitudes que contribuyen a la desigualdad de género, ya que el alumnado concebirá la idea de que las mujeres tienen únicamente la necesidad y derecho a practicar relaciones afectivas y sexuales para la reproducción, negando el deseo o disfrute de dichas prácticas. Además, desde este enfoque se rechaza la idea del género como construcción social, atribuyendo las causas de las diferencias en comportamientos y roles diferenciados, normas, desigualdades, discriminaciones, dominaciones o sumisión de las mujeres, a aspectos biológicos, hormonales, de organización y funcionamiento cerebral, etc.

Este planteamiento también reduce la educación afectiva-sexual al *heterocentrismo*¹¹, ya que estaremos eliminando el sexo o la afectividad como algo perteneciente también a las personas homosexuales, donde la reproducción entre el mismo sexo es a día de hoy imposible.

Y, ¿por qué no puede ser el sexo o la afectividad solamente cosa de una persona a nivel individual? Relacionar sexo y afectividad con reproducción significa eliminar el autoplacer y olvidar uno de los aspectos más importantes para una buena salud emocional, sentir afecto de forma individual hacia nuestra propia persona.

El enfoque biologicista, además de aspectos exclusivamente biológicos, también reduce la educación afectiva-sexual a las enfermedades relacionadas con el sexo. Pero, ¿es correcto trabajar más intensamente las relaciones afectivo-sexuales como un peligro patológico que como una oportunidad de disfrutar o relacionarse?, o como se cuestionan Sanchís y Senabre (2007) en el capítulo 3 del libro *Sexualidad, identidad y afectividad, cómo tratarlas en la escuela: "¿De qué le sirve a un adolescente llevar un preservativo en el bolsillo, [...] ¿Disponen de*

11. Heterocentrismo es el olvido y exclusión de aquellas personas homosexuales, es decir, cuya orientación sexual va dirigida a personas de su mismo sexo.

las habilidades sociales necesarias para negociar su uso?” (p. 32)

Los aspectos sociales, relacionales, psicológicos y biológicos son partes incuestionables de nuestra vida afectiva-sexual que tienen una importancia decisiva a la hora de desarrollar todo el marco global que compone esta parte de nuestro ser -no podemos olvidar que somos seres sexuados por naturaleza y trabajar la afectividad y la sexualidad no ha de estar en un segundo plano-. Por lo tanto, la educación afectiva-sexual no puede limitarse a proporcionar conocimientos sobre morfologías y usos de aparatos reproductores o transmitir los peligros asociados al sexo que conduzcan indirectamente a la idea de que el sexo ha de ser practicado exclusivamente para motivos reproductivos y todo lo que se salga de esta intención es peligroso, inmoral e indecente, sino que también se deben trabajar los aspectos positivos de una buena vida afectiva y sexual. Debemos preguntarnos, ¿es más importante desarrollar el cuidado por la salud física que por la salud mental? ¿No es cierto que sufrimos a lo largo de nuestras vidas mucho más dolor por motivos afectivos -emocionales- que sexuales -físicos-? ¿Es más importante desarrollar una actitud frente a las Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) que frente la violencia de género, abusos sexuales, relaciones dolorosas o falta de respeto hacia la otra persona? Por lo tanto, permitiéndome hacer un pequeño símil, el enfoque biologicista es como enseñar a multiplicar y dividir sin haber aprendido a sumar y restar.

Como hemos comentado antes, de forma muy breve, algunas de las causas por las que se desarrolla el enfoque biologicista es por dejar en manos de médicos o médicas la educación afectiva-sexual, quienes proporcionarán datos exclusivamente biológicos o patológicos, tal y como su formación les permite.

También encontramos a menudo falta de formación o implicación del profesorado para hacer frente a las necesidades de la educación afectiva-sexual, trayendo consigo una educación sexual objetiva y científica que provoca este enfoque biologicista. Por supuesto, no se trata de que todo el profesorado por regla general tenga una actitud de dejadez y pasividad ante el problema de la discriminación y desigualdad de la mujeres, sino de que todo el colectivo, a pesar de su diversidad y heterogeneidad, debe trabajar de forma plena y completa el marco de la

educación afectiva-sexual.

Mediante toda esta reproducción de diferencias de género, desigualdades y discriminaciones, se siguen perpetuando las actitudes sexistas y se deja de lado una educación crítica hacia estos valores y actitudes, transmitiendo al alumnado modelos culturales asociados al género, prácticas androcentristas¹² y patriarcales, asignación de una supuesta excelencia en un área de conocimiento u otra en función del género, adopción de actitudes y formas de comportamiento asociadas al género, ausencia de respeto de las individualidades de cada persona, modelos de sexualidad dominantes rechazando y excluyendo los dominados, propiedad emocional y sexual de las mujeres a manos de los hombres, violencia de género -debido a los roles agresivos y dominantes asociados al sexo masculino y la visión del matrimonio como algo que ha de estar regido bajo las pautas que socialmente imperan de sumisión y propiedad-, etc.

Todas estas limitaciones y modelos tradicionales asociados al género tiene repercusiones en los diferentes ámbitos de la vida, tal y como hemos visto, no siendo el ámbito afectivo-sexual una excepción. Dentro de este ámbito, al género femenino se le asocia la necesidad de que el sexo y la afectividad vayan acompañados del amor romántico, irracional y ciego, basado en el control, dominación y la sumisión, que todos y todas conocemos, por lo que moralmente, desde este punto de vista tradicional y patriarcal, ninguno de ellos ha de ser disfrutado de forma independiente a dicho tipo de amor, debiendo incluso en muchos casos reservar la primera experiencia sexual hasta el momento del matrimonio -en el que el impulso sexual del hombre equivale a un derecho que debe ser satisfecho por la mujer (Rich, 1986)-, con el fin de que la mujer mantenga la virginidad para ser perdida con el hombre. Ello provoca una actitud reacia al sexo y al cuerpo como elemento de disfrute, placer, sensaciones o comunicación, así como un mayor número de limitaciones en todo aquello que sale fuera de la norma socialmente-preestablecida en el campo de lo sexual y la afectividad tradicional.

12. Entendemos como “*androcentrismo*” la omisión, exclusión, invisibilización o rechazo de las mujeres y todo aquello que se le asocia a éstas.

También solemos encontrar generalmente asociado al género femenino una actitud de pasividad en las relaciones afectivas-sexuales, frente a la actitud dominante y activa de los hombres, quienes deben llevar la “voz dominante” -tanto desde el momento de ligar, siendo el hombre quien debe tomar la iniciativa y la mujer esperar ansiosa, hasta la práctica sexual donde ella debe permanecer sumisa y pasiva-. Contrariamente, a los varones se les asigna en todo momento una actitud de rechazo al amor, algo que no es real, puesto que los hombres, al igual que las mujeres, desarrollamos sentimientos de amor y cariño, aunque en numerosas ocasiones estos sentimientos deben mantenerse escondidos o repudiados interiormente para evitar las consecuencias sociales que puede conllevar su manifestación pública: discriminación, acoso e incluso violencia laboral, social, “doméstica”, institucional... Barragán (2006) lo exponía de la siguiente forma: *“los hombres padecemos una “mutilación afectiva o nos vemos sometidos a mantener nuestros sentimientos en la clandestinidad”* (p. 32).

Con dichos modelos culturales preestablecidos al género, no solo las mujeres se ven afectadas negativamente, pues ambos sexos se ven obligados a acatar esas actitudes y roles tradicionales de género con el fin de no salirse de la norma socialmente preestablecida y evitar problemas, burlas, ataques o etiquetas peyorativas hacia su persona, por lo que se perpetúan aún más las formas tradicionales predeterminadas de actuar, comportarse y ser. Pero es también la educación afectiva-sexual la que sufre una serie de restricciones ateniéndose a estos modelos preestablecidos, o en el caso de intentar ir más allá de ellos y luchar en contra de su perpetuación y reproducción, se vuelve una educación prácticamente inaccesible a aquellas personas que se amparan, defienden o no salen de la norma por posibles represalias.

En los últimos años, hemos notado como un amplio sector de las mujeres han sabido evolucionar y luchar para que se produzcan los nuevos cambios sociales y cotidianos a favor de la igualdad de géneros, generándose así nuevos modelos de feminidad caracterizados por una mayor independencia económica, personal y afectiva-sexual, más acceso al trabajo y a puestos laborales desarrollados por hombres, aumento del número de familias monoparentales, mayor inserción en la vida pública..., aunque en todo momento con las restricciones que hemos visto

anteriormente. Pero no ha ocurrido lo mismo con los hombres, los cuales, generalmente con un mayor aferramiento a los roles tradicionales asociados a su género, se resisten en mayor medida a desempeñar tareas de forma corresponsable con las mujeres -especialmente en el ámbito privado, conllevando ésto a un doble trabajo por parte de las mujeres: trabajo laboral y trabajo doméstico- y adoptar actitudes que se relacionan al género femenino¹³.

Junto a todos estos aspectos, encontramos también la influencia del lenguaje como elemento de reproducción de desigualdades y discriminaciones.

El lenguaje es un recurso comunicativo de uso diario empleado para transmitir mensajes sobre aspectos que consideramos importantes comunicar. Pero detrás de estos aspectos transmitidos de forma consciente e intencionada, se esconden otras ideas y mensajes de naturaleza más sutil e invisible que también van implícitos en esa transmisión, los cuales generan y refuerzan las jerarquías y desigualdades sociales a las que están sometidos los sectores que se encuentran bajo dominación en la sociedad actual -como es el caso de las mujeres-, sucediendo también en el ámbito de los sentimientos, de los afectos y prácticas sexuales, en donde en función del sexo se utiliza un lenguaje diferente -adjetivos, expresiones...- conllevando a menudo connotaciones peyorativas.

Si hiciéramos un sondeo a pie de calle preguntando si consideran las personas entrevistadas que su lenguaje es sexista, seguramente la respuesta de un porcentaje muy alto sería “No”, pero a su vez en su mensaje estarían implícitos aspectos como la utilización del masculino universal, el cual, argumentando una economización en el lenguaje, omite al género femenino en los plurales, excluyendo por tanto la identidad del género femenino. Este hecho se produce de forma inconsciente siendo aprendido e interiorizado desde el momento en el que nacemos debido a su presencia en nuestro lenguaje cotidiano.

Pero no todas las conductas sexistas del lenguaje vienen inmersas en el mensaje transmitido del discurso, también encontramos características sexistas en aspectos

13. Por supuesto, estas palabras no pretenden generalizar que este sea el caso de todos los hombres, ni tampoco que no hayan habido avances hacia la igualdad en el sector masculino.

como la utilización de un tono o vocabulario diferente en función del género al que vaya dirigido -al hablar o escribir al género femenino se emplea un tono y lenguaje más dulce y tranquilo, mientras que para el género masculino este lenguaje está más marcado por la agresividad y la fuerza-, utilización de un lenguaje gestual determinado por el género -también se utilizan unos recursos gestuales más suaves y dulces con las receptoras del mensaje del género femenino mientras que para el género masculino se utiliza más la brusquedad- o la exclusión en el discurso de un género u otro en función de la temática que se esté llevando a cabo o la situación que rodea al discurso -por ejemplo: prestar mayor atención en áreas científicas al alumnado de género masculino que al femenino-.

Todo ello trae consigo un mensaje continuo, cotidiano y diario por el que cada persona adquiere los roles tradicionales asignados a su género, convirtiéndose en una de las formas de control con el fin de que encaminemos nuestra vida a lo socialmente establecido por el sector social imperante y dominante. Este hecho es especialmente visible en las mujeres, a las que excluye de los mensajes en el caso de que esté alguien del género masculino involucrado -aunque sean los hombres una minoría en la población del mensaje-, por lo que son omitidas, conllevando esto que se genere en ellas un rol de sumisión y aceptación a ser dominadas -acatando ser un objeto afectivo y sexual de los hombres-. También se crea en los hombres una actitud más apática al amor o los sentimientos afectivos y de cariño, para desarrollar en mayor medida la agresividad, brusquedad y violencia -tal y como es el lenguaje que inconscientemente solemos utilizar con los chicos-. Por último, mediante la atención focalizada a las materias o asignaturas en función del género, conseguimos desviar la atención e interés de las chicas a estudios donde los papeles principales son la crianza y el cuidado de otras personas -magisterio, enfermería, ...- y, a su vez, desempeñan los puestos más bajos o considerados socialmente menos importantes de estos trabajos. Mientras, a los chicos se les conduce a estudios donde tendrán tareas fuera de todo aquello relacionado con el hogar o el cuidado, para tomar las riendas de tareas consideradas como más importantes o de mayor prestigio dentro de la visión social imperante -la cual no comparto ya que considero Magisterio una de las labores de mayor importancia para nuestra vida personal y social-, que a su vez, tienen una remuneración económica mucho mayor que el resto.

En educación, son los currículos oculto y ausente principalmente quienes contribuyen a la aparición y reproducción de todos estos aspectos, trayendo consigo de forma totalmente desapercibida la creación de conductas y actitudes muy diferentes en un género u otro -se invisibiliza al alumnado femenino generando ello una menor participación en las prácticas educativas y contribuyendo al rol tradicional de género por el cual la pasividad y el rechazo al liderazgo o la responsabilidad en los diferentes ámbitos son características de la mayoría de las mujeres-.

Dentro de la educación afectiva-sexual todo esto trae consigo una serie de repercusiones para las niñas, adolescentes y mujeres, como es el caso de provocar actitudes de pasividad y sumisión, amor basado en el control y sumisión, situación de propiedad de la mujer al hombre sexual y emocionalmente, actitudes de dependencia, mayores limitaciones y prejuicios afectiva y sexualmente, heterocentrismo y homofobia, patrones genéricos y universales de belleza...

Algunas religiones, y en especial la religión judeo-cristiana, por ser la más predominante en nuestra sociedad a lo largo de décadas atrás y la que mayor poder económico y político ha gozado y sigue gozando actualmente -especialmente dentro del ámbito educativo-, también ha tenido y tiene a día de hoy un papel decisivo en la forma en que la afectividad y la sexualidad son vividas y llevadas a cabo, así como las relaciones de pareja y la situación actual de la educación afectiva-sexual.

Partiendo de que para la institución cristiana el sexo fuera de los fines reproductivos es catalogado como algo sucio, inmoral y propio de la influencia que ejerce en nosotros y nosotras el mismísimo Satanás, volviendo impura nuestra alma y, por lo tanto, debiendo ser evitado en todo momento para fines de placer, podemos hacernos una idea de su posición ante una educación afectiva-sexual que queda lejos de educar para el desarrollo de una actitud de miedo hacia las relaciones afectivas-sexuales, de sumisión y dominación o que educa para una vida afectiva-sexual basada en la reproducción y crianza de los hijos e hijas.

También ejerce influencia en el afianzamiento y reproducción de los roles

tradicionales asignados al género, debiendo adoptar las mujeres un papel de pasividad, sumisión y dominación ante su pareja masculina, reproduciendo el modelo patriarcal tan latente en nuestra cultura actual, así como el rechazo hacia la homosexualidad, tratando a ésta como enfermedad contagiosa y depravada.

Para los sectores más tradicionales, ser gay, lesbiana, transexual o bisexual implica en sí la etiqueta de sexualmente activo o activa, muchas veces en el mejor de los casos, o desviación, aberración o patología en los peores, ya que se suelen relacionar estos términos de forma casi exclusiva con aspectos sexuales, despreciando todos los demás aspectos que se desarrollan en las relaciones afectivas o sexuales. Esto también implica que sea más fácil identificarse como homosexual a una persona del género masculino que a una del género femenino, debida a la asociación de lo femenino a la pasividad sexual, lo que provoca que las mujeres lesbianas se sientan doblemente invisibilizadas: por ser mujeres y por ser lesbianas, debiendo entonces ocultar y disfrazar sus sentimientos, orientación sexual y afectiva y todos los aspectos que ésto conlleve para evitar problemas de acoso y discriminación.

3. LA COEDUCACIÓN AFECTIVA-SEXUAL.

Antagónicamente a la educación afectiva-sexual tradicional amparada en el ámbito del patriarcado que acabamos de ver, encontramos una educación sexual y de lo afectivo que trata de potenciar la igualdad de sexos y el desarrollo integral de las personas en todos los ámbitos que componen nuestro ser y en todas las situaciones cotidianas -hogar, escuela, familia, pareja, comunidad...- partiendo de generar, fomentar y asentar unas bases de respeto, cuidado, equidad, salud y bienestar entre todas las personas independientemente de su sexo, orientación sexual, nacionalidad, religión o características individuales. Este tipo de educación afectiva-sexual se nutre de los valores coeducativos, por lo que podremos denominarla como *coeducación afectiva-sexual*.

En contra de dichas desigualdades y diferencias de género que genera la educación afectiva-sexual amparada en una naturaleza patriarcal y la defensa de éstas bajo argumentos biológicos y naturales, Mead sostiene:

A veces, una cualidad ha sido asignada a un sexo, a veces al otro. Hay lugares en los que se cree que los niños son muy vulnerables y, por tanto, necesitan una atención especialmente tierna, mientras que en otros esta característica es atribuida a las niñas. En algunas sociedades, los padres deben recurrir a la magia y a la dote para conseguir un marido para sus hijas, en otras, el problema de los padres es cómo casar a sus hijos. Algunos pueblos piensan que las mujeres son demasiado débiles para poder trabajar fuera de casa; otros consideran a las mujeres como las más apropiadas para arrastrar cargas pesadas porque sus cabezas son más fuertes que las de los hombres.

(Mead, citado en Subirats, 1994, p. 58)

Esto nos hace ver como en otras sociedades los estereotipos y comportamientos femeninos varían, echando abajo los fundamentos “naturales” que defienden que la mujer ha de estar en una posición inferior al hombre en la jerarquía social, y proporcionándonos una visión que nos permite comprender que estos comportamientos considerados femeninos vienen marcados por la influencia social humana -es lo que llamamos “género” como ya he apuntado anteriormente-, siendo un factor social y modificable y, por lo tanto, pudiendo ser abolido para una sociedad más justa y solidaria, tal y como pretende la postura coeducativa. Este hecho es estudiado y respaldado por la antropología, psicología, el psicoanálisis, la sociología y la pedagogía.

Según el enfoque coeducativo, se puede definir la educación afectiva-sexual como:

Una educación enfocada al bienestar pleno de las personas ya que facilita una gestión positiva de las relaciones afectivo-sexuales, potenciando relaciones de cuidado, respeto y buen trato. Se trata de una educación que pone en alza el respeto por los valores humanos básicos: igualdad y equidad entre sexos, corresponsabilidad, comunicación, empatía y respeto hacia la diversidad.

(Fundación Mujeres, 2009, p. 13)

Para delimitar cuáles son sus objetivos, recurriré a las palabras de Clara Bredy Domínguez y Fernando Barragán Medero :

El objeto de la educación sexual es la construcción de un modelo explicativo de la sexualidad humana crítico, abierto y en continuo proceso de transformación. Más allá del restrictivo marco de los aspectos exclusivamente biológicos o preventivos, la construcción del conocimiento sexual es esencial en nuestro desarrollo personal, afectivo y social si consideramos los aspectos que implica: conocernos a nosotros mismos, a nosotras mismas, y a los demás, así como conocer las relaciones entre ambos en un contexto cultural e histórico como el nuestro.

(Bredy y Barragán, 1993, p. 5)

Con ello, la educación afectiva-sexual va más allá de la simple transmisión de conocimientos biológicos y patológicos, para adoptar una postura más global hacia la totalidad de los componentes que se ponen en juego en la afectividad y la sexualidad, integrando así los aspectos emocionales, actitudinales, psicológicos y sociales basados en el respeto, los valores democráticos y los Derechos Humanos. Entre estos valores se encuentra la igualdad real, el respeto y la equidad para conseguir la igualdad de oportunidades hacia el resto de personas y hacia los sectores de la sociedad que sufren la marginación, la desigualdad, la dominación y la violencia -sea de tipo física, psicológica, sexual, económica, estructural, espiritual¹⁴ o simbólica -, por lo que la coeducación ha de ser un pilar base dentro de la educación afectiva-sexual con el fin de propiciar unos conocimientos y desarrollar unas actitudes que fomenten estos valores.

Basándome en los objetivos que acabo de describir, podemos entender la

14. "La violencia puede ser clasificada –siguiendo las recomendaciones del Grupo de especialistas para combatir la violencia contra las mujeres del Consejo de Europa, en violencia física (Empujones, tirones de pelo, bofetadas, golpes, mutilación genital, tortura y asesinato); violencia psicológica (chistes machistas, bromas, amenazas, desprecio, intimidación emocional, insultos públicos); violencia sexual (llamadas telefónicas obscenas, propuestas sexuales indeseables, forzar a ver pornografía, violación, incesto y cualquier acto sexual que la mujer considere humillante o doloroso); violencia económica (dependencia económica, impedir el acceso a puestos de trabajo, negativa a los derechos de propiedad); violencia estructural (se relaciona con las barreras intangibles e invisibles que impiden el acceso de las mujeres a los derechos básicos: relaciones de poder que generan y legitiman la desigualdad); la violencia espiritual (destrucción de las creencias culturales o religiosas mediante el castigo, el ridículo o la imposición de un sistema de creencias ajeno al propio)" (Barragán, 2006, p. 33).

coeducación como una educación basada en valores y actitudes de respeto cuyo objetivo es el alcance de la igualdad real entre todas las personas que componen la sociedad, incluida la igualdad entre hombres y mujeres a fin de desarrollar una convivencia pacífica, solidaria, justa y libre y potenciar las capacidades de las personas independientemente de su sexo.

Desde este planteamiento, considero necesario llevar a cabo la educación afectiva-sexual desde la escuela con el fin de no dejar el desarrollo afectivo-sexual de los niños y niñas en manos de la educación no formal. Mediante esta educación basada en valores democráticos y coeducativos se deben aplicar modelos educativos que ayuden a eliminar las desigualdades y discriminaciones existentes por motivos de género con el fin de conseguir una vida afectiva-sexual libre, saludable plena y acorde a las características, necesidades y gustos individuales de cada persona y de la sociedad actual -siempre bajo el respeto al resto de personas y a nosotros y nosotras mismos/as-, sin estar determinadas o limitadas por aquello que socialmente impera y ha de ser el patrón genérico universal a todas las personas. Para ello, será necesario educar hacia una actitud reticente y reacia hacia cualquier tipo de violencia de género o actitudes sexistas, homófobas y/o discriminatorias encubiertas, y a favor de la reflexión analítica y crítica de las diferentes formas de comportamiento, aspectos culturales, religiones, algunos tipos de humor o formas de socialización que las amparen de forma sutil, condenando estas desigualdades, discriminaciones y violencia de género como algo que atañe y perjudica a toda la sociedad, más allá de ser un problema de tipo individual o doméstico -por ello descarto el término “violencia doméstica” para determinar este tipo de violencia-.

También será un objetivo vital abrir camino a la igualdad real de géneros para conseguir una sociedad donde, partiendo del respeto a las diferencias de ambos sexos y las individualidades personales, se concedan las mismas oportunidades a las personas de uno y otro sexo y se redefinan los roles de uno y otro género en función de los cambios sociales que han determinado las características de la sociedad actual, asumiendo ambos géneros actitudes, comportamientos y valores asociados al género contrario que consideremos positivos e importantes.

Desde mi punto de vista, dentro de la globalidad que enmarca el ámbito educativo, la educación afectiva-sexual, en mayor medida que el resto de áreas o campos de conocimiento, tiene una mayor necesidad de trabajar la educación y sensibilización coeducativa formal para que se lleve a cabo la igualdad de género, por la clara existencia de valores machistas y homófobos existentes en las interacciones y comportamientos que presenciamos cotidianamente en nuestro entorno cercano, arte, literatura, publicidad o medios de comunicación. La presencia de estos valores probablemente se deba a la ausencia de este tipo de educación en la educación formal por ser uno de los campos más castigados, reprimidos y escondidos socialmente: se ha considerado a la afectividad y la sexualidad como algo privado y doméstico, no social, sufriendo constantes ataques y represiones por la religión judeo-cristiana -la cual ha tenido, y sigue teniendo de forma indirecta, un peso muy importante en la educación de nuestro país-.

Prácticamente la totalidad de la educación recibida por la juventud, tal y como ha pasado a lo largo de la historia en todas las sociedades, les llega de manera no planificada y no formal -"educación no formal o informal"-, ya sea de forma explícita o implícita, mediante los medios de comunicación -anuncios, telediarios, programas de humor, etc.-, nuevas tecnologías -pornografía, vídeos, imágenes, etc.-, relaciones con iguales, percepciones propias de generaciones anteriores -abuelos y abuelas, padres y madres...-, revistas para jóvenes, etc. estando todo ello marcado por el sexismo, prejuicios y modelos culturales sociales asociados al género, además de la transmisión de unos conocimientos poco seguros o sanos sobre afectividad y sexualidad, y degradantes o represivos para las mujeres -las cuales se muestran como objetos sexuales sin personalidad, emoción o más objetivo que satisfacer el apetito sexual o las diferentes necesidades de los hombres-.

Por ejemplo, tal y como indica Epstein & Johnson en el libro *Sexualidades e institución escolar* sobre las revistas para adolescentes:

En cierto sentido, se produce aquí una inversión, por la que los hombres (chicos) son los objetos sexuales en un sentido que se suele asociar con las mujeres, con imágenes de "chicos estupendos" o "cuerpos calientes" a medio vestir que ocupan buena parte de la revista. Al mismo tiempo, las chicas necesitan mostrarse atractivas a los

chicos/hombres, para resultar deseables a la vez que deseosas en la forma más tradicional.

(Epstein & Johnson, 2000, p. 201)

Con estas palabras la autora y el autor, nos transmiten que dichas revistas dirigidas al público femenino también son dañinas para la igualdad de género: son heterosexistas, fomentan la visión y el deseo de cuerpos "deseables" y la atracción exclusivamente por lo físico, la necesidad de que las chicas deban estar atractivas para los chicos, etc. Además, los conocimientos afectivos y sexuales de las revistas para adolescentes dirigidos principalmente al género femenino suelen tener la intención de satisfacer a los hombres, ofreciendo así unos conocimientos que dejan de lado y desprecian el disfrute, sensaciones y placer de las mujeres y determinando al género femenino como fuente de diversión y deleite sumisa del hombre.

Por todo ello, no podemos dejar un aspecto tan importante en nuestras vidas como es el ámbito sexual y afectivo en manos de esta educación informal que sigue reproduciendo modelos tradicionales dañinos y represores para ambos sexos, sino que debemos trabajar para proporcionar una educación afectiva-sexual acorde y respetuosa con todas las posibilidades afectivas y sexuales existentes, partiendo siempre de que el alumnado interiorice el respeto y unos hábitos saludables hacia quienes les rodean y hacia sí mismo.

Esta educación afectiva-sexual basada en un carácter coeducativo, y por lo tanto crítico, se deberá desarrollar de forma continua, no de forma periódica ni espontánea, puesto que no se trata de transmitir una serie de contenidos para ser memorizados hasta el momento de una prueba de calificación y conseguir así una simple nota meritocrática, sino de que el alumnado comprenda e interiorice la necesidad de adoptar unos valores morales y éticos acordes con el respeto y la salud emocional y física en nuestra vida afectiva y sexual. También deberá llevarse a cabo de forma transversal, es decir, la educación afectiva-sexual deberá desarrollarse en todas las áreas de conocimiento o asignaturas que componen las diferentes etapas educativas y en todas las situaciones educativas posibles en lugar de quedar en manos de la biología, como ha venido ocurriendo comúnmente.

Deberá mantener una actitud abierta y tolerante a los intereses, dudas y necesidades del alumnado apoyándose en aprovechar los conflictos y situaciones espontáneas que surjan en el contexto educativo para provocar conocimientos educativos y alejarse así del enfoque academicista para estar inmersa en una educación funcional y práctica. No debemos olvidar que un pequeño detalle puede suponer una lección educativa mucho más importante que la transmitida de forma explícita, por ello deberemos cuidar nuestro lenguaje con el fin de adaptarlo a una educación que trabaje para la igualdad de género.

Para ello, desde mi punto de vista, al igual que autores como Barragán (1993), el cambio en el lenguaje hacia unos términos más coeducativos debe generarse mediante el cambio en el conocimiento, el cual conllevará una educación en las actitudes, pensamientos y sentimientos, generando consigo un análisis reflexivo y, con él, un cambio en los aspectos cotidianos -entre los que se encuentra el lenguaje-.

Además, la educación afectiva-sexual desde un enfoque coeducativo deberá trabajar para conocer las desigualdades sociales existentes y generar conflictos cognitivos, reflexivos y racionales que cuestionen el carácter inamovible de las desigualdades de género y las teorías que se apoyan en teorías naturalistas para fomentar dichas desigualdades y discriminaciones del orden social jerárquico. No se trata de que las mujeres adopten las pautas y modelos socialmente asociados al género masculino por ser éste el dominante, ni tampoco trabajar los aspectos asociados al género femenino como algo propio de las mujeres para que se sientan integradas, sino que ambos géneros compartan e intercambien las mismas pautas y roles -como el reparto de las tareas domésticas y de pareja, laborales, crianza compartida de los hijos e hijas, toma de decisiones y atención por igual a hombres y mujeres, etc.-, al igual que los mismos derechos y obligaciones para conseguir una igualdad real de oportunidades partiendo de la fusión cultural de ambos géneros de todos aquellos valores, actitudes, etc. que se consideren positivos para el desarrollo personal y social, y que se pretendan potenciar en chicos y chicas.

Deberá permitir conocer y aprender a aceptar y respetar las diferencias individuales, partiendo del fomento de la tolerancia, la comprensión y actitud

positiva hacia la diversidad como elemento de riqueza, eliminando la sexualidad y la afectividad que podríamos considerar como “limitada” o “restrictiva” a lo socialmente preestablecido como correcto o normal desde una visión retrógrada para enseñar al alumnado a ser felices por sí mismos tal y como son. Esto no implica que podamos dejar de lado todos los demás aspectos necesarios para poder llevar a cabo una vida afectiva y sexual plena, respetuosa y sana -tanto en el aspecto patológico como en el emocional-, ya que también son elementos muy importantes en la educación afectiva-sexual plena.

Uno de los principales problemas para llevar a cabo una coeducación eficaz y satisfactoria, según Barragán (2006), es la resistencia del profesorado a aplicar estos nuevos contenidos y formas de educación en sus aulas, debido a que dicha educación supone analizar, reflexionar y modificar en algunos casos su función y obligaciones en la sociedad respecto a los problemas de género existentes, junto con sus actitudes, valores y comportamientos ante gran cantidad de aspectos y sucesos cotidianos. Por ello, trabajar la coeducación y la educación afectiva-sexual desde un punto de vista alternativo al biologicista debe partir de la decisión del profesorado que lo lleve a cabo, pero no ser impuesto de forma imperativa a éste con el fin de no provocar un rechazo o una puesta en práctica que provoque unos objetivos totalmente opuestos a los pretendidos.

4. LEGISLACIÓN Y PROGRAMA FORMA JOVEN.

La educación afectiva-sexual y la coeducación no son exclusivamente preocupaciones de ciertos sectores de la población o instituciones aisladas, sino que el marco legislativo educativo, tanto a nivel general como específico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato -por ser las etapas en la que se llevará a cabo la investigación-, contiene una serie de referentes en los que se basa la necesidad de llevar a cabo este tipo de educación en todos los centros educativos.

Dentro del marco constitucional, en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978 y en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se establece que *"la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales"*. También en nuestra Constitución cita como objetivo de dicho desarrollo conseguir ciudadanos y ciudadanas de marcado carácter de respeto hacia la convivencia social, derechos y libertades fundamentales, a la vez que determina la igualdad entre mujeres y hombres como derecho y obligación. Por ello en el ámbito educativo será imprescindible llevar a cabo una educación donde se trabajen y desarrollen todos los aspectos que componen nuestro ser, incluyendo la afectividad y la sexualidad, desde el desarrollo del respeto hacia las personas y sus características individuales, independientemente del sexo, orientación sexual, formas de expresión de los sentimientos, etc.

4.1. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Comenzando por la Ley educativa actualmente vigente en el Estado Español, *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, se establecen una serie de referentes, fines y normas que sustentan la necesidad de llevar a cabo esta educación afectiva-sexual y coeducativa durante todas las etapas que conforman la educación general. Así, comenzando por el PREÁMBULO, encontramos una serie de indicaciones y especificaciones que demuestran la necesidad de llevar a cabo la educación afectiva-sexual y coeducativa:

Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. [...] Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades

(p. 17159).

También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común

(p. 17161).

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.

[...] Se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable

(p. 17162).

La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos (p. 17163).

Más adelante, en el Artículo 1. *Principios* del TÍTULO PRELIMINAR, CAPÍTULO I **principios y fines de la educación**, se especifican las bases que deben guiar el proceso educativo de nuestro sistema educativo, concretando los siguientes puntos:

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

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

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

(p. 17164-17165)

Por otro lado, entre los fines que se pretenden conseguir en la educación según el

Artículo 2, se encuentran:

- a) *El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.*
- b) *La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.*
- c) *La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.*
- e) *La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.*

(p. 17165)

Dentro de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria -**CAPÍTULO III Educación secundaria obligatoria**-, esta Ley determina los siguientes aspectos:

Artículo 22. *Principios generales.*

2. *La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultural, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.*

(p. 17169)

Artículo 23. *Objetivos.*

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

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

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

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

(p. 17169)

En el Bachillerato -**CAPÍTULO IV Bachillerato**-, se contempla una mayor atención a aspectos técnicos e intelectuales que a emocionales, afectivos, sexuales

o coeducativos. Aún así, podemos señalar:

Artículo 33. *Objetivos.*

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.

(p. 17172)

Por último, refiriéndose a la labor educativa del profesorado el “Artículo 91. *Funciones del profesorado*, comprendido en el TÍTULO III **Profesorado**, CAPÍTULO I **Funciones del profesorado**.

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática (p. 17183).

Por todo ello, podemos decir que llevar a cabo el desarrollo y educación del ámbito afectivo y sexual bajo un carácter coeducativo se convierte, más allá de ser un deber ético y social del profesorado y otros organismos educativos, en una obligación para desarrollar la formación integral del alumnado y promover actitudes y conductas de respeto hacia la diversidad afectiva-sexual, a las personas de ambos sexos sin distinción por motivo de género, a todas las orientaciones sexuales... Aún así, a medida que aumenta la etapa educativa en el transcurso de la vida educativa del alumnado se limita el desarrollo integral de la persona, encontrando menos referencias y de carácter menos específico en esta Ley educativa en la etapa de Bachillerato hacia aspectos emocionales, afectivos, sexuales, actitudinales y sociales, los cuales quedan fuera del ámbito de una educación tecnocrática destinada a crear personas capaces de llevar a cabo una tarea económicamente productiva en el sistema capitalista en que está basada nuestra sociedad. Por ello, quedan olvidados y relegados a un segundo plano todos los aspectos que deben desarrollar una ciudadanía crítica, activa, solidaria, democrática y socialmente cohesionada bajo los valores de respeto y convivencia, así como el desarrollo de todos los niveles que debe desarrollar la educación

integral.

Dentro de una de las asignaturas con mayor carácter actitudinal que encontramos en educación secundaria como es Educación para la Ciudadanía (EpC), también podemos hallar una serie de referencias y pautas educativas para trabajar la educación reflexiva y crítica que desarrolle la igualdad de género y el respeto a las personas y sus características individuales.

Dentro de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, esta asignatura recibe un nombre diferente en función del curso en el que se desarrolle, siendo su nombre el de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* en los tres primeros cursos -primero, segundo y tercero de la ESO- y *Educación ético-cívica* para cuarto.

El *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, establece como objetivo general de la asignatura que:

La Educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable.

(p. 715)

Unas líneas más abajo continúa con una visión general de los objetivos que se han de trabajar, entre los que se incluye la educación afectiva-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres y la tolerancia hacia las minorías:

Para lograr estos objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo-emocional, los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, las características de las sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas.

(p. 715)

Como objetivos de carácter más específico que respalden la necesidad de

desarrollar en nuestra educación la educación afectiva-sexual desde un planteamiento coeducativo, encontramos los siguientes dentro de esta asignatura:

2. *Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.*

3. *Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.*

4. *Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.*

5. *Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.*

6. *Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*

10. *Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.*

(p. 718)

Dentro de los bloques de contenidos de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* -desde primero hasta tercero de la ESO-, en el *Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación* se exponen como contenidos a trabajar:

Autonomía personal y relaciones interpersonales. Afectos y emociones.

Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.

Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.

(p. 718)

En el *Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos*:

Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos.

La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), y su situación en el mundo actual.

(p. 718)

Dentro del *Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global*:

- *Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La «feminización de la pobreza»* (p. 719).

Por otro lado, en cuarto curso, ya con el nombre de *Educación ético-cívica*, encontramos una mayor preocupación por desarrollar en el alumnado una actitud de rechazo contra la violencia y a favor del diálogo y otras actitudes pacíficas como herramientas de resolución de problemas. Así, en el *Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivoemocional*, se apuesta por trabajar: "*Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales. Rechazo de la violencia como solución a los conflictos interpersonales*" (p. 720).

Y por último, como uno de los Bloques de contenido de mayor importancia en cuanto a la temática de este diseño de investigación, encontramos el *Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres*:

*Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad.
Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho.*

Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres.

(p. 720)

Dentro de Bachillerato, y con el nombre de *Filosofía y Ciudadanía*, tal y como recoge el *Real Decreto 1467-2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*, la Educación para la Ciudadanía pretende llevar a cabo una educación democrática y crítica apoyándose en la Filosofía como elemento de análisis y pensamiento, aunque en muchas ocasiones su puesta en práctica queda simplificada al estudio de los principales filósofos -lo digo en masculino ya que no se suele estudiar ninguna figura femenina-, quedando el desarrollo de la ciudadanía y la reflexión crítica olvidada o relegada a un segundo plano, y con ellas, los aspectos coeducativos. Dentro de los objetivos podemos remarcar para nuestra temática, quedan resaltados:

7. Adoptar una actitud de respeto de las diferencias y crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales y sociales.

11. Desarrollar una conciencia cívica, crítica y autónoma, inspirada en los derechos humanos y comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa y con la defensa de la naturaleza, desarrollando actitudes de

Dentro de los contenidos reflejados creo que ninguno de ellos se ajusta con bastante relación a nuestra temática, por lo que me abstengo de adjuntar ninguno de ellos.

4.2. I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

En respuesta a los cambios acontecidos en nuestra sociedad en donde las mujeres han conseguido avanzar una pequeña parte del camino hacia la igualdad real en el ámbito laboral, económico y social, se aprueba el 11 de noviembre de 2005 por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, dando cobertura al ámbito educativo de la Comunidad Andaluza, el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* para dar respuesta a las nuevas necesidades, que contempla la sociedad con el fin de adaptarse a los nuevos cambios y preparar el camino para avanzar hacia la igualdad real entre géneros para generar una sociedad más justa e igualitaria. Así, dentro de este Plan son numerosas las referencias que nos determinan la posibilidad y la necesidad de coeducar afectiva y sexualmente.

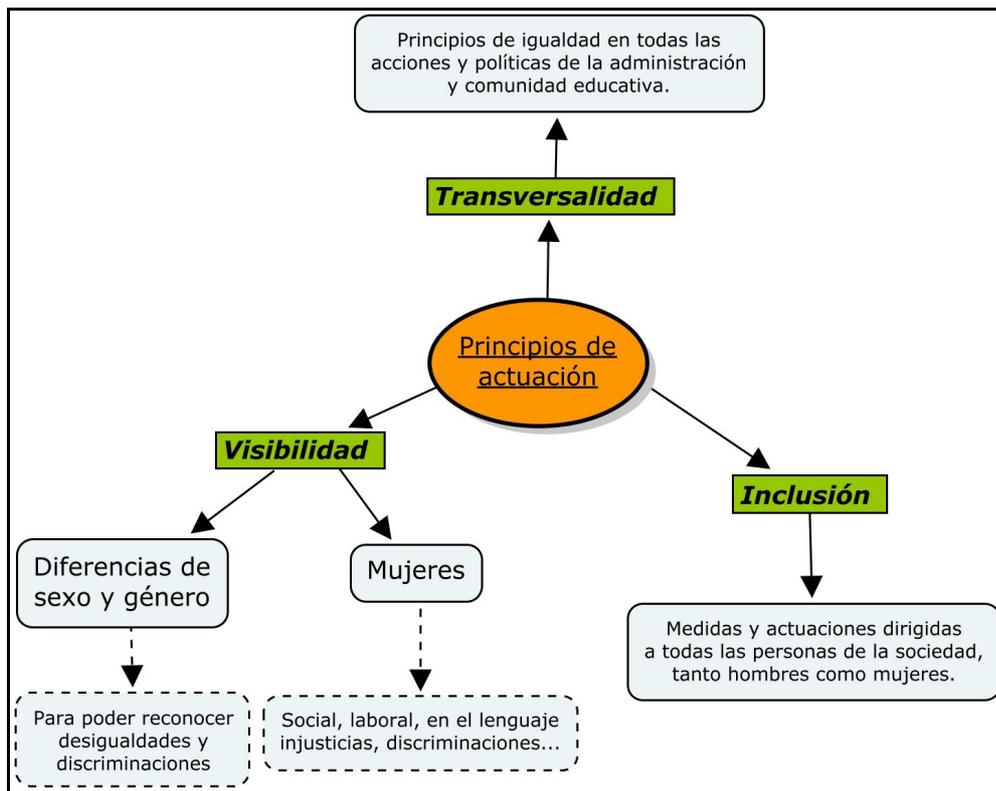
En el *Anexo, Punto 3: Necesidad de cambios en el modelo educativo*, aparece:

[...] ofrecer igualdad en la educación a los dos sexos es condición necesaria para que las potencialidades individuales de mujeres y hombres puedan estimularse y desarrollarse (p. 42).

[...] reto de las sociedades modernas de educar a las personas íntegramente y para la democracia, lo que significa que todo el mundo pueda adquirir un conjunto de capacidades básicas de tipo cognitivo, emocional y ético a lo largo de su estancia en la escuela. [...] la escuela debe crear las condiciones necesarias para que el sistema educativo potencie los aprendizajes para la vida activa e integre los saberes de la vida doméstica y el cuidado de las personas como saberes básicos para la vida en todos los chicos y las chicas.

(p. 44)

En el *Anexo, Punto 4, aparecen los Principios de actuación*, los cuales sintetizo en el siguiente esquema:



En el *Anexo, Punto 5: Objetivos y medidas*, aparecen:

Objetivo 1: *Facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres, que permita evitar y corregir las discriminaciones que de aquellas se derivan, así como favorecer las relaciones basadas en el reconocimiento y la libertad de elección. [...] Es preciso hacer aflorar y conocer las discriminaciones que han existido y que persisten en la actualidad, tanto en el ámbito escolar como en el público y en el doméstico, analizando las razones que han constituido, los intereses a los que sirven y las situaciones que perpetúan. [...] hay que valorar la riqueza que supone la diversidad de modos de ser hombre y de ser mujer, el sustrato imprescindible para establecer unas relaciones basadas en la igualdad, el respeto y la corresponsabilidad.*

(p. 46)

Objetivo 2: *Promover condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia.[...] Una larga tradición de desequilibrio en la división del trabajo y en los papeles asignados a hombres y mujeres ha generado una hegemonía masculina que ha marcado y sigue impregnando los productos del conocimiento, las prácticas cotidianas y en general nuestra cultura. A esta situación no puede ser ajena una educación que se sustenta en principios democráticos. [...] Dar existencia a las mujeres debe comenzar por no negarlas en el lenguaje, nombrándolas.*

(p. 49)

Las medidas más relevantes del objetivo 2 para mi tema de estudio son:

2.1. *Se velará por el cumplimiento de las disposiciones relativas a la utilización de un lenguaje no sexista en todos los documentos emanados de la Administración Educativa y de los centros escolares.*

2.6. *Los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación*

desarrollarán e impulsarán programas y actuaciones de orientación vocacional y profesional que potencien la eliminación de estereotipos y roles de sexo en la formación de expectativas y opciones académicas y laborales.

(p. 51-52)

Objetivo 3: *Fomentar el cambio de las relaciones de género formando al alumnado en la autonomía personal. [...] En la formación de los jóvenes, de uno y otro sexo, debemos valorar la autonomía personal para afrontar las responsabilidades familiares y el cuidado de las personas. Igualmente debemos revalorizar el trabajo y los saberes que han realizado tradicionalmente las mujeres y que son básicos para el mantenimiento de la sociedad.*

(p. 53)

La medida más relevante del objetivo 3 es: *3.1 Se arbitrarán las medidas necesarias para garantizar que el alumnado de los niveles obligatorios adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para responder a las responsabilidades familiares y cuidados de las personas* (p. 54).

En su conjunto, los objetivos, medidas y aspectos que señala el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* nos muestra la imperante necesidad de llevar a cabo una educación que forme ciudadanos y ciudadanas con conciencia crítica hacia las discriminaciones y desigualdades por motivos de género para alcanzar una igualdad real y, con ella, una sociedad donde impere una convivencia y cohesión social basada en el respeto y la justicia.

Con una mayor intención de resolver los actuales problemas de género y eliminar los desequilibrios existentes que se han venido conociendo a lo largo de los últimos años, este Plan asienta medidas y bases para trabajar las dificultades y problemas concretos que encontramos en la sociedad y en la escuela de carácter sexista que reproducen y promueven situaciones, actitudes y conocimientos antagónicos a la igualdad de género: deberes y responsabilidades sociales y domésticas, lenguaje no sexista, roles tradicionales asociados al género, relaciones sociales, desarrollo integral del alumnado, etc. A su vez, presta atención a la forma en la que han de desarrollarse estas bases dentro de la educación: trabajar de forma transversal, inclusiva a todas las personas, basándonos en la equidad, cuál debe ser el papel de las personas docentes y otras personas encargadas de la labor educativa, materiales educativos, objetivos de la escuela, etc.

También fija la atención a otros aspectos que podríamos denominar

“burocráticos”, formativos o directrices y recomendaciones hacia el profesorado y otro personal trabajador de la escuela para llevar a cabo una educación coeducativa, aunque he creído conveniente no reflejar dichos aspectos en este punto debido a que se desviaban de los aspectos principales que se buscan exponer.

4.3. Programa Forma Joven.

Forma Joven está dedicado a generar y fomentar los hábitos de vida saludables en la juventud andaluza desde el año 2001. Este programa es desarrollado por la Junta de Andalucía en colaboración con otras instituciones, tanto del contexto concreto donde se lleve a cabo: AMPAS, Ayuntamiento de la zona, etc. como externas al contexto: Conserjería de Salud y el Servicio Andaluz de Salud, la Conserjería de Educación, la Conserjería para la Igualdad y Bienestar Social, el Instituto Andaluz de la Juventud, el Instituto Andaluz de la Mujer, la Conserjería de Gobernación y la Federación Andaluza de Municipios y Provincias.

Se desarrolla en los distintos centros educativos de la Comunidad Autónoma y otros puntos de atención a la ciudadanía -centros juveniles, ayuntamientos, universidades...-. En la provincia de Almería, se lleva a cabo este programa en un total de 71 centros educativos, habiendo un mayor número de centros de educación secundaria:

- 9 centros de educación Primaria.
- 59 centros de Secundaria: tanto en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como en Bachillerato.
- 3 centros mixtos -tanto primaria como secundaria-, todos ellos de carácter privado.

Trabaja cuatro áreas principales:

- ***Áreas de Estilo de Vida Saludable:*** prevenir hábitos adictivos, alimentación sana y saludable, fomento de las actividades físicas, aspectos de educación vial y otros temas de ocio.

- **Área de Sexualidad y Relaciones Afectivas:** siendo esta área la que mayor preocupación supone para esta investigación, se trabajan las relaciones satisfactorias que se basen en la seguridad y una salud positiva, igualdad de géneros, eliminación de comportamientos sexistas y prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados.
- **Área de Salud Mental:** desarrollar una salud mental equilibrada y sana mediante el trabajo de aspectos como la autoestima, autoeficacia, resolución de conflictos -la cual también tiene un peso muy importante en la educación afectiva-sexual-, conocimiento y manejo de emociones -también de un peso muy importante en la educación afectiva-sexual-, etc.
- **Área de Convivencia:** previniendo la violencia entre iguales y de género, desarrollando los patrones para una convivencia pacífica, solidaria y donde prime la resolución pacífica de conflictos. Todos los aspectos que se exponen en esta área también tienen un peso muy importante en la educación afectiva-sexual planteada desde un enfoque coeducativo.

El programa se lleva a cabo mediante las actividades y proyectos que desarrollan los y las docentes en su correspondiente aula junto con el apoyo y asistencia de profesionales externos al centro educativo -personal sanitario, cruz roja, profesorado especialista en educación vial...-, siendo la temática más trabajada la Educación Afectiva-Sexual¹⁵.

La elección por centrar mi investigación en dicho programa se debe a la posibilidad que me ofrece de trabajar la educación afectiva-sexual desde una perspectiva coeducativa y de forma transversal al resto de contenidos -tal y como indica la Guía del programa- y atendiendo y respetando a la diversidad por razón de género. Dos de sus cuatro objetivos dentro de esta temática son:

- la igualdad entre hombres y mujeres.
- la eliminación de comportamientos sexistas.

15. Datos obtenidos de los informes de Registro de Actividades del programa en el curso 2010-11, por ser la publicación más reciente en la página web del programa:
<http://www.formajoven.org/BusquedasFJ/MuestraCyD.aspx?id=64>

Además, se trabaja de forma interna a cada centro mediante las actividades y proyectos del profesorado de cada clase. Ello me ofrece la oportunidad de ver cómo se trabaja la educación afectiva-sexual en el caso concreto mediante la labor docente y desde personal externo al centro -pues en numerosas ocasiones es éste quien realiza las actividades del programa-, el cual suele ser personal sanitario -por lo que aumentan las posibilidades de que se lleve a cabo una educación afectiva-sexual desde un enfoque biologicista-.

Dentro de la guía del programa se hace una mayor referencia a aspectos biologicistas -evitar embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual...- que a aspectos socialmente críticos, coeducativos, emocionales o afectivos, demostrando la presencia de un currículo ausente ante los temas coeducativos, afectivos o emocionales del alumnado que provoque en la práctica el desarrollo de una educación afectiva-sexual limitada, simplista y pobre, la cual centre su atención en los posibles problemas, dificultades y aspectos negativos de la sexualidad, dejando de lado la afectividad y las emociones, y desarrollando en el alumnado una visión de la vida afectiva y sexual basada en el miedo, limitadora y que conlleve a la creación de estereotipos y prejuicios hacia otras personas o sectores de la población que sean analizados o ejemplificados en las actividades del programa. También podría llevarse a cabo una educación afectiva-sexual biologicista en la que se pusiera en práctica un currículo de turista sobre todos los aspectos coeducativos, trabajando así entonces los aspectos de forma superficial y con el gran riesgo de caer en contradicciones con lo trabajado de forma continua, estereotipos, generalizar sobre personas o sectores de la población... Todos estos aspectos serán indagados durante mi estudio en profundidad.

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

El estudio del ámbito afectivo y sexual ha tenido y sigue teniendo un desarrollo muy diverso de investigación, pudiendo encontrar trabajos en muy diferentes ámbitos -educación afectiva-sexual en educación, en la institución familiar, grupo de iguales, parejas, formación del profesorado, Diseños Curriculares Base de diferentes marcos legislativos...-, dirigidos al conocimiento de diferentes sectores de la población -alumnado de procedencia inmigrante, alumnado de programas de las diferentes etapas, alumnado de centros educativos concretos, personas con alguna discapacidad, profesorado...-, utilizando todo tipo de metodologías -cuantitativas, cualitativas o mixtas-, mediante instrumentos de investigación diversos -test, cuestionarios, entrevistas, estudios de caso múltiple, análisis de documentos...- etc.

En mi caso debía cerrar el margen que presentaba esta gran diversidad con el fin de adecuar la lectura y análisis de estudios e investigaciones lo máximo posible al tema de mi diseño de investigación. Para ello, era necesario centrarme en estudios que tratasen sobre educación afectiva-sexual de alumnado -preferiblemente de secundaria, aunque elegir las investigaciones exclusivamente de esta etapa limitaría demasiado mi búsqueda, por lo que también he abarcado la educación primaria- en contextos educativos y que tuvieran presente preferentemente aspectos coeducativos -aunque también he debido hacer excepciones en la mayoría de casos en cuanto a este aspecto-.

A lo largo de mi recorrido en la búsqueda y análisis de investigaciones, me ha resultado llamativo ver como era excluida la afectividad dentro del ámbito educativo de la sexualidad, por lo que los estudios se centraban exclusivamente en aspectos sexuales que eran trabajados desde un punto biologicista, el cual trata de dar a conocer al alumnado la existencia y funciones de los órganos reproductores¹⁶, las patologías y riesgos de la vida sexual, y en el mejor de los casos, los métodos anticonceptivos.

16. Utilizo el término "reproductores" en esta ocasión ya que se ajusta en mayor medida que "órganos sexuales" debido a las características de esta educación.

Pero aún, a día de hoy, al igual que en la práctica educativa, dentro de las pocas investigaciones que he encontrado sobre la temática en la que se articula este trabajo, el enfoque biologicista está muy presente, por lo que existe en ellas una fuerte naturaleza médica, científica o sanitaria que prácticamente deja de lado el desarrollo y la educación integral del alumnado, así como los problemas y aspectos socialmente relevantes.

Pero más allá del enfoque biologicista, también son comunes los estudios basados en un carácter psicológico o psicopedagógico centrados en trabajar y evaluar los objetivos y competencias de carácter individual y personal, pero no social o crítico.

Este es el caso, por ejemplo, de la evaluación desarrollada por Obiols (2005) quien evaluó un programa de educación emocional llevado a cabo por el profesorado, dirección y EOE de un colegio concertado de Barcelona, junto con la colaboración e implicación de Rafael Bisquerra -coordinador del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP)-. Se utilizó para ello una metodología mixta que integraba los siguientes instrumentos de evaluación: Cuestionario de Educación Emocional (CEE), realizado antes y después del programa; Cuestionario 360º, también realizado antes y después del programa; Observación del profesorado, la cual queda reflejada en una ficha de evaluación de sesiones; Entrevistas del profesorado al alumnado y de la coordinadora al profesorado para conocer las opiniones y el grado de utilidad del programa -¿realmente es fiable la opinión ofrecida en una entrevista de las personas que se encuentran en una posición por debajo de quien le entrevista?-; Cuestionarios de opinión tanto para el profesorado como para el alumnado.

Por otro lado, son más abundantes las investigaciones encontradas sobre educación emocional que sobre educación afectiva, sexual o afectiva-sexual, aunque éstas casi siempre tienen un marcado carácter psicológico, cuantitativo y

basadas en el *paradigma positivista*¹⁷ e *interpretativo*¹⁸.

Con ello podemos destacar a Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000), cuya investigación ha sido una de las que he encontrado más polémicas de todas las que he analizado por los siguientes aspectos:

En primer lugar, debo destacar que no se evalúa el programa, sino que se evalúa el aspecto emocional del alumnado del programa, utilizando para ello una metodología cuantitativa que pretende medir bajo términos numéricos las emociones. Pero, ¿realmente es posible medir algo tan personal, interno, abstracto, con tan alta relación y dependencia con los demás aspectos y conceptos que nos componen?, ¿cómo medimos el grado de amor de una persona hacia sí misma o hacia otra?, ¿cómo puede tener un mínimo de validez si cada persona tiene un concepto de amor propio y personal, unas formas de expresión, unos gustos u otros en cuanto al afecto o las emociones? En el caso de que se mida un sentimiento como el amor ¿realmente se mide un amor verdadero y sano o, por el contrario, se mide un amor romántico marcado por la irreflexión, la posesión, el control y la incoherencia?, ¿podemos entonces decir que una persona tiene un mayor grado de amor o que su amor es más real o fuerte que el amor de otra persona cuando ambas tienen formas muy distintas de entender este concepto, de expresarlo, de percibirlo, de vivirlo...?, ¿se puede con un número o una escala expresar la complejidad de aspectos que se ven envueltos en una misma emoción o la complejidad de esa emoción en esa persona concreta?

La metodología concreta utilizada ha sido el modelo Cuestionario de Educación Emocional (CEE), elaborado por el GROPE, basado en la realización de cuestionarios donde se utiliza la escala de Likert, habiéndose realizado en 8

17. Paradigma positivista: de carácter medible, predecible, generalizable, extrapolable, descriptivo, huyendo de la reflexión crítica, basándose en una objetividad irreal, intentando conocer una situación de forma imparcial y desligada de la situación holística que se estudia y las personas que están inmersas en ella. De naturaleza cuantitativa, por la cual, la persona o personas investigadoras realizan una serie de pruebas para obtener datos numéricos y estadísticos sobre la situación que está pasando, dejando fuera las interpretaciones que van más allá de los términos numéricos o el campo concreto de investigación y no proporcionándole empoderamiento a las personas inmersas en la situación o problema estudiado.

18. Paradigma interpretativo: un paso más allá del paradigma positivista, estudia una temática de forma holística. Mayor interactividad entre las personas inmersas en la situación a investigar y las personas investigadoras; de naturaleza cualitativa, es decir, no busca exclusivamente proporcionar unos datos numéricos obtenidos por pruebas realizadas sobre las personas, sino que pretende conocer qué está pasando por medio de las personas inmersas en la situación o problema estudiado, dotando así a estas personas de protagonismo y poder en la investigación.

centros educativos por 538 personas -por las edades de las personas participantes imagino que se tratan de centros de educación Secundaria pero no lo especifica-.

En cuanto a las conclusiones, encontramos que esta investigación ha hallado diferencias en función del sexo y la edad, aunque determina que estas diferencias no son significativas. Así, centrándonos en las que se refiere al sexo, determina que las chicas tienen una media emocional inferior al de los chicos, siendo éstos también los que reflejan mayor estabilidad emocional. Como ocurre en la mayoría de las investigaciones, no se busca un razonamiento o explicación social o crítica para determinar las causas de estas diferencias, por lo que el nivel de profundización en dichos aspectos es nulo.

Otro aspecto a destacar es la poca inclusión de contenidos sobre la igualdad de género que contemplan estos estudios e investigaciones analizadas, determinando los fines de la educación afectiva-sexual o emocional a aspectos puramente personales o de éxito escolar y personal.

Existen excepciones que van más allá de estos enfoques limitados, científicos, biologicistas y excluyentes de la coeducación como es el caso de Rebollo, Hornillo y García (2006), quienes hacen referencia y tienen en cuenta la realidad actual de discriminación que sufren las mujeres e integran a sus evaluaciones aspectos coeducativos, crítico-reflexivos y afectivo-sexuales, además de llevar a cabo la investigación mediante una metodología cualitativa de corte narrativo -estudio de caso múltiple- dotándole del poder de la palabra a las personas implicadas.

Esta investigación, desarrollada con 11 alumnos y alumnas de Hostelería de la provincia de Sevilla, tiene como principal finalidad conocer los aspectos que atentan contra los valores coeducativos para desarrollar, a partir de éstas carencias encontradas, una pedagogía con la que poder elaborar modelos y propuestas educativas desde una perspectiva crítica y coeducativa.

Los resultados de dicha investigación, entre otros muchos aspectos que quedan fuera de los límites de nuestra temática, muestran como sigue existiendo una

actitud sexista, machista y retrógrada entre las personas más jóvenes, donde las mujeres tienen la función de satisfacer a los hombres y estar dentro de los cánones de belleza impuestos por la sociedad -"*allá la muchacha que no se ciuda es una más del montón*"-; se ve el respeto como una cualidad que se gana despreciando, humillando y no respetando a las demás personas -"*Siendo mentiroso, antiático y egoísta, escupiendo e insultando a la gente, me respetarán más*"-; existe una gran falta de co-rresponsabilidad en las relaciones afectivas y sexuales -"*la que se queda embarazada debe hacerse cargo*"-; los roles tradicionales asociados al género son reproducidos y legitimados e imperan en sus vidas cotidianas y familiares -"*en mi casa a todos los varones les gusta el fútbol como es normal*"-.

Aunque es esta misma investigación la que en el apartado final -*conclusiones*- no hace referencia a los aspectos coeducativos, a pesar de ser un dato muy relevante que está presente en los resultados obtenidos, mientras que la educación afectiva-sexual es tenida en cuenta exclusivamente como algo propio de la identidad individual de la persona, pero no como algo social o que actualmente está presente en una gran cantidad de problemas en el marco educativo.

Además del caso expuesto anteriormente de Álvarez et al. (2000), existen otros estudios destinados a conocer ciertos rasgos o cualidades de programas concretos de educación afectiva-sexual o emocional llevados a la práctica, entre los que podemos destacar, a Barragán (1996), Claramunt (2011) o Ambrona, López-Pérez y Márquez-González (2012).

El trabajo de Barragán (1996) es, de todas las investigaciones revisadas para el estado de la cuestión, la más completa y accesible a quienes deseen acceder a su consulta y lectura.

Esta investigación se centra en la evaluación de programas de educación afectiva-sexual -entendiendo como programas el desarrollo o intento de trabajar la educación sexual, ya sea a nivel de centro o por iniciativa propia de un profesor o profesora-, llevados a cabo en las distintas provincias de Andalucía. Ésta expone una postura en contra del simplismo y el reduccionismo presentes en otras investigaciones, por lo que deja claro, desde un primer momento, que la

evaluación de un programa no es lo mismo que evaluar a su alumnado, ya que la evaluación del alumnado determina lo que conocen, saben o pueden hacer pero no determina la globalidad de aspectos que determina un programa. Para ello, establece como objetivo general conocer la creación y el desarrollo de programas de Educación Sexual en Andalucía, estudiando al profesorado, los enfoques utilizados, la duración y la calidad de las actividades, sectores de la sociedad implicados, dificultades del profesorado y el grado de desarrollo e implantación del programa.

Los estudios sobre los programas se llevaron a cabo a través de una metodología cualitativa, cuyos instrumentos de investigación fueron:

1. Cuestionario abierto: realizándose a los centros para conocer el tipo de actividades de educación sexual que llevaban a cabo, así como las características más relevantes del centro.
2. Observación no participante: es decir, aquella en donde la persona investigadora registra en notas de campo los acontecimientos que suceden pero no interviene en éstos. Se llevó a cabo por dos observadores diferentes. Además, las sesiones fueron grabadas en vídeo.
3. Entrevistas semiestructuradas¹⁹ en grupo: en las cuales se utilizó por parte de las personas entrevistadoras una guía de observación para reflejar aspectos de las entrevistas como el ambiente que se desarrollaba en ellas, las actitudes del profesorado al ser entrevistado y el contexto.

En cuanto a las conclusiones más relevantes obtenidas, encontramos que, existe una muy baja implicación del profesorado por desarrollar actividades o programas de educación sexual, junto a que ésta es valorada por debajo del resto de áreas de conocimiento en cuanto al grado de importancia para el desarrollo de los niños y las niñas, centrándose el trabajo sobre educación sexual en aquello que los libros de texto integran o en actividades dirigidas a resolver las dudas e inquietudes que

19. Semiestructurada indica que se desarrolla en base a un guión preestablecido, aunque no se predeterminan unas cuestiones de carácter cerrado antes de su realización, sino que la persona entrevistadora genera las preguntas en función de las respuestas de quien es entrevistado o entrevistada.

tenga el alumnado, aunque siempre desde el marco biológico y preventivo²⁰. Con ello, se dejan de lado los aspectos sociales, culturales y afectivos, limitando y empobreciendo la educación sexual a la simple transmisión de ideas sobre aspectos reproductivos -dentro de toda la globalidad que ésta enmarca-, anatómicos y los riesgos que esta conlleva, pero no se trabajan los valores de respeto e igualdad que debe conllevar una educación sexual y afectiva, la importancia de una buena salud emocional para paliar y prevenir el resto de riesgos que implica o la visión crítica y reflexiva de los problemas sociales que detrás de ella se esconden para generar en el alumnado las bases que promuevan la transformación social.

También resulta relevante que la mayoría de actividades o programas determinen como asuntos polémicos la autoestimulación -especialmente la femenina, demostrando con ello la presión y represión a las que están sometidas las chicas y mujeres en su ámbito afectivo y sexual-, la homosexualidad -otro sector que también se encuentra bajo dominación y el cual se busca excluir, erradicar y, en el mejor de los casos, esconder por los sectores patriarcales y tradicionales- y el amor.

La mano de los sectores patriarcales y tradicionales también queda presente al demostrarse en esta investigación que existe un desconocimiento bastante amplio del profesorado sobre la coeducación y el currículo oculto, así como las repercusiones negativas de ambos en la educación afectiva-sexual. Es por ello, junto con las limitaciones de falta de formación, que el profesorado prefiera que la educación sexual sea llevada a cabo por personal especialista externo al centro, donde predominan profesionales de la sanidad y la psicología, de índole biológica y científica, pero no de la pedagogía.

La investigación llevada a cabo por Claramunt (2011) se centró en evaluar el Programa de Educación Sexual (P. E. Sex.), llevado a cabo con 229 adolescentes de 13 a 16 años -91 varones y 138 mujeres- de la etapa de Secundaria, para conocer su eficacia y el grado en el que cumple los siguientes objetivos

20. Con todos los problemas que ha demostrado acarrear este tipo de educación sexual preventiva, según indica Barragán (1996), por ejemplo: centrarse en metodologías expositivas que desarrollan los efectos contrarios a los deseados.

específicos: "*aumentar el nivel de conocimientos sobre la sexualidad y potenciar el desarrollo de actitudes sexuales positivas y saludables en la población adolescente*" (p. 24).

Desde su naturaleza científica podemos decir que cae en el biologicismo, delimitando como únicos factores de riesgo en la sexualidad las Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS), embarazos no deseados y SIDA, pero en ningún momento tiene en cuenta los aspectos emocionales y afectivos o las desigualdades, discriminaciones y situaciones injustas de género -violencia de género, sexismo, sumisión y propiedad de las personas, falta de respeto, roles tradicionales asociados al género, etc.- como factores de riesgo ante la salud de las personas implicadas en la práctica sexual. Estos aspectos entran en contradicción con algunos de los objetivos del Programa que es evaluado:

Ampliar los conocimientos básicos acerca de la sexualidad humana, desarrollando un sentido crítico que permita cuestionar y eliminar las distorsiones, prejuicios, mitos, tabúes y temores infundados.

Asumir una actitud ética ante la sexualidad, entendida como expresión de identidad, sentimientos, placer, comunicación y reproducción.

Potenciar el respeto y la responsabilidad en las relaciones personales, aceptando las diferentes expresiones de la sexualidad.

(Claramunt, 2011, p. 224)

También podríamos decir que el carácter tradicional y retrógrado está presente en la autora y en la investigación, determinando el inicio temprano de la actividad sexual -refiriéndose a la edad media con la que hoy en día inician sus relaciones sociales los y las jóvenes-, especialmente el coito, como un problema que conlleva mayores riesgos asociados al sexo, por lo que se ha de trabajar para retrasar el comienzo de la vida sexual en los y las jóvenes. Desde mi punto de vista me pregunto: ¿no será mejor trabajar para educar a los y las jóvenes en la sexualidad y la afectividad en lugar de trabajar para retrasar su inicio en las relaciones sexuales?

La metodología utilizada fue una Bateria de Instrumentos de evaluación en Educación Sexual (BIESex), compuesta por 4 cuestionarios: Cuestionario de Información General (CIG), Cuestionario de Conocimientos y Actitudes Sexuales (CAS), Cuestionario de Métodos Anticonceptivos (ANTI) y Cuestionario de

Sexualidad y Salud (SYS). Se realizó, además, una encuesta sobre la valoración de las actividades al profesorado y al alumnado participante.

Esta Batería se aplicó al alumnado, concretamente a un grupo experimental -alumnado escolarizado en el centro donde se llevó a cabo el Programa- y a otro grupo de control -alumnado escolarizado en un centro donde no se llevó a cabo el Programa- de 2º de la ESO, repitiéndose dos cursos más adelante sobre el mismo alumnado, en 4º de la ESO. La Batería fue aplicada tanto antes del Programa de educación sexual -pre-intervención- como después de éste -post-intervención- en ambos cursos y en ambos grupos.

Dos de las principales características que encontramos en la investigación son:

- Todos los items de los distintos test se articulan en dos grandes grupos: los embarazos no deseados y las ETS.
- A pesar de aparecer diferencias y discriminaciones de género o sectores como las personas homosexuales y que el sexo ha sido considerado como variable, no se hace ninguna reflexión ni crítica hacia esto ni se trabajan aspectos coeducativos en el Programa, centrándose en una exposición cualitativa puramente descriptiva. Así en la la tabla 47 de la página 229 se determina la hetero/homo-sexualidad como contenido a trabajar en 2º de la ESO, pero ¿y la bisexualidad y la transexualidad?

Más adelante, refleja la existencia de diferencias de género en la sexualidad, pero en ningún caso analiza en qué medida están influidas estas diferencias por los roles asociados al género, la dominación de la mujer por parte del hombre, limitaciones afectivas y sexuales desarrolladas por las características tradicionales de género y otros aspectos patriarcales, así como tampoco analiza las consecuencias que ello puede conllevar a las personas de un sexo y otro:

Ambos tienen su primera experiencia coital con parejas mayores, pero con una diferencia de edad superior en las chicas.

Relación previa con la pareja de mayor intimidad y compromiso en el caso de las chicas; los chicos pueden iniciarse con parejas casuales.

Chicos: iniciativa del contacto físico y de la actividad sexual; aceptación y menor rechazo por parte de las chicas.

En las chicas, después del 1er. coito pueden darse sentimientos de culpabilidad, indiferencia y desagrado, aunque suelen ir desapareciendo posteriormente.

(Claramunt, 2011, p. 94)

En ese mismo capítulo también se han encontrado que chicos y chicas no perciben, aceptan ni aprueban las relaciones homosexuales de igual forma: un 50% de los chicos desaprueba las relaciones homosexuales entre varones mientras que en el caso de las chicas se reduce a un 20%; en el caso de las relaciones homosexuales entre mujeres, un 20% de chicas las desaprueba mientras que en los chicos la cifra es de un 40%. Queda demostrado que hay un porcentaje mucho mayor de chicos que se muestran en contra de las relaciones homosexuales, pero en ningún momento se analizan estos datos y se relacionan con la necesidad patriarcal de los chicos de demostrar en todo momento su virilidad y rechazo hacia todo aquello que salga de la norma de macho heterosexual dominante que pretende imponernos la heterosexualidad obligatoria.

Como vemos, siempre se tratan las diferencias y aspectos de desigualdad desde un marcado carácter cuantitativo, dejando de lado una interpretación crítica y profunda sobre ello o haciéndose de forma breve y superficial, dejando abierta la posibilidad de que estos problemas no estén generados por razones de desigualdades y discriminaciones por género.

Otro aspecto de interés sobre esta pasividad ante los fundamentos que generan las desigualdades y discriminaciones de género es la que encontramos en la siguiente cita:

Así, en el 2003 casi la totalidad de las mujeres encuestadas (un 93,5%) estarían dispuestas a aceptar entre sus amistades a personas de orientación homosexual; en el caso de los varones, el porcentaje es significativamente más reducido (72"3%). Paralelamente, se observa una menor incidencia en atribuir a la homosexualidad connotaciones de "enfermedad", "perversión" o "vicio" por parte de la muestra del 2003. Sólo el 19,5% de los chicos y el 2,9% de las chicas mantienen tales prejuicios e ideas erróneas.

(Claramunt, 2011, p. 114)

Llama la atención la forma de analizar y transmitir los datos cuando afirma que sólo el 19,5% de los chicos mantiene prejuicios homófobos. ¿SÓLO? Quizás que uno de cada cinco chicos exprese una conducta homófoba es una cifra irrelevante para la autora.

Por último, los resultados y conclusiones obtenidos son:

- La consecución de los objetivos ha sido satisfactoria.

- El P. E. Sex. ha demostrado que desarrolla en el alumnado los conocimientos generales de sexualidad y anticoncepción, aunque se han encontrado limitaciones en los cambios actitudinales, especialmente en el módulo 2 del P. E. Sex.
- Existen diferencias de género en cuanto al conocimiento y actitudes del ámbito sexual, existiendo unos valores más altos en las chicas que en los chicos. Como he indicado anteriormente, no reflexiona acerca de las causas que pueden estar detrás de ello o la influencia de aspectos socioculturales determinados por el patriarcado.
- La valoración del Programa ha sido positiva por parte del alumnado y del profesorado implicado.

Más recientemente, Ambrona et al. (2012) llevan a cabo una investigación de tipo cualitativo -utilizando un grupo de alumnado experimental y otro de control-, cuyo objetivo es *"contrastar la eficacia de esta intervención breve para incrementar la capacidad de los niños para reconocer y comprender emociones simples y complejas"* (p. 39).

Así, se realizó una evaluación previa al desarrollo de un programa denominado como Educación Emocional Cooperativo (EDEMCO) en ambos grupos para tener unos datos que pudieran ser comparados en las evaluaciones posteriores y, además, comprobar que no existían diferencias importantes entre ambos grupos. Tras realizar el programa se llevó a cabo otra evaluación para determinar si habían aumentado las competencias emocionales en el alumnado del grupo experimental y comparar este aumento con el grupo de control. Por último, un año más tarde se realizó una evaluación de seguimiento a ambos grupos con el fin de ver el desarrollo a lo largo de este año del alumnado.

El estudio se llevó a cabo con 60 niños y niñas de un colegio público -10 niños y 10 niñas- y de un colegio concertado -19 niños y 21 niñas- de la Comunidad de Madrid pertenecientes a 1º de Primaria. Para la realización de los grupos experimental y de control se dividió el grupo total de alumnado seleccionado, quedando 30 alumnas/os en el grupo experimental y 30 en el grupo de control, habiendo cambios en la muestra en la evaluación de seguimiento por diversos

motivos -como cambio de colegio o cambio de residencia del alumnado-.

Los resultados ofrecieron que el programa EDEMCO es eficaz en el desarrollo emocional del alumnado, ya que el grupo experimental obtuvo unos datos mayores en las evaluaciones posteriores al programa que el grupo control a pesar de que en la evaluación previa al programa los datos obtenidos eran muy similares. Respecto a la evaluación de seguimiento, se encontró que ambos grupos habían aumentado su desarrollo emocional aunque el grupo experimental tenía el grado más alto ya que contaba con la ventaja de desarrollo adquirido con el programa.

También se expone la necesidad de llevar a cabo la educación emocional desde las edades tempranas debido a la necesidad de ser desarrollada, puesto que el grupo control no desarrolló los mismos niveles que el grupo que sí trabajó el programa.

Dejando de lado el análisis de investigaciones centradas en la evaluación de programas, encontramos el estudio de Abarca (2002, 2003), realizado en 15 centros educativos de Barcelona de diferentes niveles socioeconómicos, el cual se centró en:

- Analizar hasta qué grado esté presente la educación emocional -se analizaron tanto aquello que estaba presente como lo que se había omitido- en los Diseños Curriculares Base (DCB) creados por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y por la Generalitat de Cataluña en los tiempos en los que la LOGSE estaba vigente como ley de educación nacional. Dentro de los DCB se analizaron concretamente los Reales Decretos 1333/1991, 1344/1991, 1345/1991, Resoluciones 25-05-1994, 17-01-1995-7-02-1996 y órdenes del 03-11-1993 y 20-02-1992.
- Comparar el grado de presencia de la educación emocional en ambos DCB.
- Conocer el grado de presencia de la educación sexual en la práctica educativa que se lleva a cabo tanto de forma directa -DCB, Proyectos Curriculares de Centro y Programaciones de aula- como indirecta -lo que denominamos como currículo oculto-.

- Analizar los estilos educativos del profesorado y la dimensión emocional que lleva a cabo en su práctica docente.

En cuanto al estudio de presencia de la educación emocional en los DCB, se utilizó una metodología mixta sobre 65 asignaturas -34 del DCB del MEC y 31 del DCB de la Generalitat-:

1. Análisis cuantitativo de los objetivos y contenidos.
2. Análisis cualitativo de contenidos para contrastar si se habían categorizado correctamente -como herramienta de triangulación-.

Podemos decir que la metodología cualitativa solamente se utilizó como herramienta secundaria de contrastación sobre lo que se había previamente realizado por el análisis cuantitativo.

Para evaluar la presencia de la educación emocional en la práctica educativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas y test de estilos educativos al profesorado -los cuales fueron analizados cuantitativamente: análisis estadístico, y cualitativamente: análisis de contenido- a 31 profesores, así como observaciones de grabaciones de vídeo a 18 cursos de 3 escuelas de Educación Primaria distintas en diferentes momentos y situaciones: una clase de tutoría, una clase ordinaria antes del patio y una clase ordinaria después del patio. Estas grabaciones fueron analizadas cualitativamente: análisis de contenido, y cuantitativamente: mediante el programa "SPSS".

Como en la mayoría de investigaciones consultadas, se excluyen los análisis, reflexiones y enfoques coeducativos, mostrándose exclusivamente una visión descriptiva basada en aspectos puramente psicológicos, es decir, científicos, a pesar de que en el apartado teórico se traten aspectos como la adquisición de roles de género y sus efectos negativos, o la gran importancia de lo social ante el desarrollo y vivencia de nuestra vida emocional.

En cuanto al análisis de los DCB, se llegan a 4 conclusiones básicas:

- La dimensión emocional en los DCB no se ha incluido de forma coherente con los propósitos de la ley.

- Se concede mayor importancia a la dimensión cognitiva en las etapas de primaria y secundaria, dejándose a un segundo lado todos los aprendizajes y conceptos sobre la educación emocional a pesar de que en estas etapas es cuando el alumnado constituye su forma de ser y personalidad.
- Los contenidos emocionales no se han incluido en los DCB coherentemente con los tiempos de desarrollo emocional.
- No se profundizan ni se trabajan en mayor medida los aspectos emocionales relacionados con los contextos escolares.
- Hay un mayor predominio de objetivos emocionales en el DCB del MEC que en el de la Generalitat.

La principal conclusión a la que llega esta investigación en cuanto a la práctica educativa llevada a cabo es muy similar a otras consultadas para elaborar mi estado de la cuestión en cuanto que, a pesar de que el profesorado lleva a cabo la educación emocional en el aula, ésta se ve empobrecida y limitada debido a la falta de formación, planificación y recursos -se realiza de forma muy superficial y no se incluyen todas las competencias emocionales, siendo los conflictos ocurridos en el centro el principal interés que hace desarrollar la educación emocional en el aula, en lugar de ser el desarrollo emocional en sí para conseguir un desarrollo integral del alumnado-.

Otras conclusiones relevantes obtenidas son:

- Muchas de las actividades que llevaban a cabo el profesorado se han determinado como válidas y propicias para desarrollar el aspecto emocional en el alumnado.
- Los refuerzos negativos en muchos casos solamente van dirigidos a un sector del alumnado, provocando el aumento de conductas disruptivas y empobrecimiento de la autoestima.
- Se debe hacer un mayor uso educativo para el desarrollo emocional de las situaciones cotidianas e inesperadas que surgen en el centro educativo.
- La automotivación, a pesar de ser un aspecto de gran relevancia en el DCB, no se trabaja por regla general en el aula.
- Existe influencia en el desarrollo de la educación emocional según los

diferentes centros educativos en los que se ha llevado a cabo la investigación -públicos, privados y concertados-, las diferentes zonas socioeconómicas y la densidad de alumnado del centro.

Para finalizar con este apartado, han sido bastantes las investigaciones encontradas acerca del estudio de libros de texto y materiales que trabajan la educación emocional o afectiva-sexual, destacando la llevada a cabo por Gómara, Repáraz, Osorio y De Irala (2010) por haber utilizado la evaluación de dichos materiales para elaborar un texto alternativo con el que poder trabajar este ámbito educativo, el cual también es estudiado en la misma investigación.

La investigación comienza con un análisis de contenidos de libros de texto -más del 80% de los libros de diferentes editoriales existentes- del área de Biología y Geología de 3º de la ESO, evaluando si promueven estilos de vida saludables y preventivos de riesgos sexuales, así como si ayudan al desarrollo de los objetivos determinados en el currículo.

Partiendo de este estudio de los libros de texto sobre Biología y Geología de 3º de la ESO elaboraron un texto alternativo para trabajar la sexualidad, con el cual, según los y las autoras, se desarrollaba la responsabilidad, la afectividad, la toma de decisiones libre, la comprensión y aceptación de los cambios corporales y afectivos, etc. A partir de ello, se procedió al estudio de este nuevo texto utilizando para ello un cuestionario -compuesto por ítems evaluados por escala de Licker y preguntas abiertas- donde 121 profesores y profesoras de 103 centros educativos a nivel nacional, tanto de Primaria como de Secundaria y de naturaleza privada como pública, debían determinar el grado de adecuación curricular -objetivos, contenidos, estructura, ilustraciones y actividades-, la pertinencia y calidad de los contenidos -respecto al rigor científico, su interdisciplinariedad y el nivel de desarrollo del alumnado- y una comparación de este texto con los libros de texto utilizados por el profesorado.

Consiguieron la participación total de 34 profesores y 42 profesoras que respondieron y reenviaron de vuelta el cuestionario, principalmente de centros privados, determinando las conclusiones de los resultados que la adecuación

curricular -objetivos, contenidos, actividades, estructura e ilustraciones- era acertada; el texto alternativo presentado tiene una mayor aceptación y grado de satisfacción por el profesorado que los libros de texto que utilizan comunmente, así como es más completo, promueve mayor número de actitudes, tiene mayor rigor científico, facilita el trabajo del profesorado... La principal crítica que ha recibido el texto alternativo en el cuestionario por parte del profesorado es la necesidad de un gran número de horas para llevarlo a cabo, ya que éste posee una extensión bastante extensa. Además, el profesorado descarta por regla general los contenidos sobre anatomía y reproducción.

Al igual que el caso de Claramunt (2011), esta investigación, desde mi punto de vista, tiene cierto carácter conservador y retrógrado, dando la sensación de presentar la sexualidad como algo negativo que ha de ser evitado y reprimido hasta la mayor edad posible así como la necesidad de desarrollar el autocontrol en el alumnado y, con él, la abstinencia -como mejor medida para evitar los riesgos relacionados con la sexualidad-. Así, se basa en que a la vez que aumenta el uso de preservativos también aumentan las ETS, embarazos no deseados y mayor precocidad en las relaciones sexuales de los y las jóvenes, por lo que es necesario impartir la educación sexual para luchar contra ello -incluido para retrasar el inicio de las relaciones sexuales-. Durante toda la investigación se deja de lado el aspecto socio-crítico de la educación afectiva-sexual, por lo que también se excluye el análisis y trabajo coeducativo.

Determinan como un riesgo el inicio "temprano" de las relaciones sexuales debido a que, desde su punto de vista y el de otros estudios citados en la investigación, como Rector, Johnson, Noyes y Martin (2003), Diclemente, Crosby, Wingood, Lang, Salazar y Broadwell (2005) o Vaccarella et al. (2006), a mayor precocidad en el inicio de relaciones sexuales suele existir un mayor número de parejas sexuales por lo que se traduce en que hay mayores posibilidades de adquirir una Infección de Transmisión Sexual (ITS). Algo desde mi punto totalmente absurdo, ya que estamos cayendo en percibir la sexualidad únicamente por sus riesgos, dejando de lado todos los aspectos que componen su globalidad y complejidad, entre los que se encuentra el placer y disfrute.

6. DISEÑO METODOLÓGICO.

Para entender y desarrollar la investigación, deberemos conocer el qué vamos a estudiar y la temática concreta de ello.

El qué vamos a estudiar será nuestro *caso de investigación*, es decir, nuestra investigación se centrará en: *La educación afectiva-sexual del programa Forma Joven en el IES La Pedanía*. Las razones que me han llevado a escoger este caso concreto se especifican en el punto 1. INTRODUCCIÓN de este mismo trabajo.

Por otro lado, también deberé tener un punto que guíe y determine mi investigación con el fin de disminuir la radio de ésta, es decir, delimitar la investigación a unas proporciones coherentes con mis medios -por lo que no abarcará la totalidad del programa ni todos los centros educativos donde éste se lleva a cabo- y centrarme, de forma más profunda, en el aspecto que deseo conocer de dicho caso. Esta concreción recibirá el nombre de *tema de la investigación: La educación afectiva-sexual relacionada con el género dentro del programa Forma Joven*.

6.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Comprender la realidad concreta en el desarrollo de la educación afectiva-sexual llevada a cabo por el *Forma Joven* en el I.E.S. La Pedanía.
- Conocer la posible existencia de diferencias relacionadas con el género dentro de la educación afectiva-sexual que lleva a cabo el programa *Forma Joven* de la Junta de Andalucía en el I.E.S. La Pedanía.
- Aportar un marco de referencia para la mejora hacia la igualdad real en la educación afectiva-sexual.

6.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

- ¿Existen diferencias, desigualdades o discriminaciones por motivos de género en la educación afectiva-sexual llevada a cabo por *Forma Joven* dentro del

IES La Pedanía?

- ¿Se reproducen en el programa los roles socialmente asignados a cada género o se trabaja para abolir dichos roles en relación al ámbito afectivo y sexual?
- ¿Se trabajan todos los niveles que interfieren en la totalidad de nuestra vida afectiva-sexual o exclusivamente aspectos centrados en la biología, reproducción y patologías asociadas a la ella?
- ¿El programa *Forma Joven* potencia la coeducación afectiva-sexual?

6.3. PROBLEMA PREVISTO

Debido a la existencia de sistemas sutiles amparados en la naturalidad social que provocan la actual situación de desigualdad y discriminación de las mujeres por parte del sexo masculino, puede ocurrir que dichos sistemas de dominación encubiertos o no encubiertos se desarrollen en un programa público educativo, especialmente dentro de la educación afectiva-sexual, ya que ésta es uno de los campos donde más prejuicios y diferencias de género existen, puesto que ha sido considerada socialmente un tema “tabú” y esquivada por la educación formal hasta hace unos años atrás, por lo que sus prejuicios, ideas erróneas y sensibilización hacia el respeto y la igualdad han sido desatendidas aumentando consigo la creación y desarrollo de valores machistas y homófobos dentro de esta área educativa.

6.4. METODOLOGÍA A UTILIZAR.

Para el desarrollo de esta investigación recurriré al *Estudio de Caso*, utilizando metodología de tipo cualitativa, por ser la opción que mejor se ajusta a las características del caso, el problema que quiero comprender y los objetivos que pretendo alcanzar con esta investigación.

La metodología cualitativa no trata de evaluar “algo” sino de generar conceptos, construcciones y comprensiones partiendo de las percepciones y puntos de vista de las personas implicadas gracias a la investigación inmersa en el campo donde

se produce el problema o temática, ya que se concede una gran importancia al contexto concreto donde se desarrolla. Una de sus principales características es la percepción holística del problema o temática a investigar, es decir, la visión de ese “algo” investigado como un sistema conformado por diversas partes que funcionan de forma interrelacionada y dependientes entre sí, siendo imposible comprender dicho problema mediante el estudio de las partes de forma separada. Por ello se busca la interpretación y conocimiento de lo estudiado mediante la diversidad de datos obtenidos, por lo que no se reducirán éstos a porcentajes o sistemas numéricos que eliminan y delimitan gran parte de la información necesaria para la comprensión del caso, tal y como ocurre en los métodos cuantitativos de investigación. También será necesario destacar la visión holística en cuanto a la relación del caso que queremos estudiar –las diferencias y desigualdades de género- y la relación que dicho problema tiene en el ámbito social, laboral, político, económico, histórico, cultural...

Por ello, he realizado un análisis y selección de la literatura existente sobre metodologías de tipo cualitativo de investigación, centrándome en mayor medida en el estudio de caso, reuniendo los datos y aportaciones que, en mi opinión, mejor se ajustan a la coherencia y utilidad de mi caso concreto y los objetivos que pretendo con esta investigación. Aún así, no pretendo elaborar un diseño de investigación de carácter rígido e inflexible, sino emergente y abierto, es decir, podrá ser modificado durante el transcurso de la investigación con la llegada de nueva información, problemas y dificultades surgidas, la evolución y cambios desde la creación del diseño de investigación hasta la recogida de información, características concretas del contexto y otras situaciones espontáneas que necesiten de una remodelación o reajuste de la forma de recogida y análisis de información.

Con esta investigación pretendo conocer, comprender y transformar la realidad concreta del caso sobre el que se centra mi atención, para poder ofrecer una visión sobre posibles problemas relacionados con la desigualdad de género en nuestro contexto concreto que favorezca la visión crítica y autocrítica de aquellas personas participantes y/o lectoras del informe. Así, el estudio de caso me permitirá ir más allá del simple conocimiento del problema de forma descriptiva o

interpretativa, siendo uno de mis objetivos ofrecer un reflejo del programa a las personas implicadas en él, mostrando sus puntos fuertes y debilidades, con el fin de que dichas personas puedan realizar una autovaloración de sus actuaciones, generar conocimientos y aprender de la nueva información obtenida y las reflexiones/construcciones llevadas a cabo, tomar decisiones y llevar a cabo medidas de mejora si así lo deciden.

Según Stake (1998), el estudio de caso es *el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes* (p. 11). Como reflejan sus palabras, mediante la investigación de las diferencias por cuestión de género en el ámbito de la educación afectiva-sexual dentro del programa *Forma Joven* en el IES La Pedanía, no pretendo elaborar generalizaciones extrapolables a otros programas o situaciones diferentes de forma universal, puesto que, desde mi punto de vista, el contexto concreto donde se lleva a cabo la investigación tiene una gran influencia e importancia en el caso investigado.

Otra de mis razones para realizar un estudio de caso y la metodología cualitativa es poder trabajar directamente con personas implicadas en aquello que pretendo investigar, ofreciendo a dichas personas tomar parte en la investigación de forma activa, dotándoles del poder de la palabra y la negociación. Además, con una metodología relacional -que permita escuchar a las personas implicadas- y de carácter cualitativo -sin la limitación y empobrecimiento que los resultados cuantitativos provocan-, podemos conocer²¹ el problema planteado de forma más profunda, personal e interna mediante el análisis y la co-interpretación de las palabras, sentimientos, pensamientos, gestos, actuaciones, puntos de vista, formas de ver y entender el problema, estados de ánimos, emociones, etc. En este apartado, no puedo hablar exclusivamente de las personas implicadas como terceros, también mi figura tendrá un papel relevante como persona²² mediante el análisis de sentimientos, emociones y reacciones que se provoquen en mi, y además, como recolector, procesador e intérprete de la información obtenida en el

21. Conjugó el verbo en plural ya que la investigación tiene un carácter social, público y accesible.

22. Toda persona posee un carácter político y social que nos permite posturarnos en una determinada forma de pensar ante ciertos problemas y situaciones que se planteen y ver el mundo que nos rodea de una u otra forma.

desarrollo de la investigación. Por ello, será importante en la investigación con estudio de caso tener en cuenta el rol de persona reflexiva en el sentido del término que concede Simons (2011): *"Ser reflexivo significa pensar en cómo influyen en el proceso y el resultado de la investigación nuestras acciones, valores, creencias, preferencias y tendencias"* (p. 134). Por lo tanto, también será vital el análisis sobre mi mismo y de las decisiones que tome a lo largo de la investigación, con el fin de reflejar transparentemente las reflexiones que determinan las interpretaciones y conclusiones obtenidas.

No podemos olvidar, además, que trabajar con las personas que están inmersas en el programa y el contexto es la forma más eficaz de conocer una mayor cantidad de información y que ésta sea más relevante y profunda -gracias a su experiencia y participación en él-, abriéndonos a una mayor variedad y diversidad, puesto que seguramente no contaremos con una única y exclusiva visión sobre la problemática investigada, por lo que obtendremos un amplio abanico de información.

El estudio de caso, como el resto de metodologías ligadas a la investigación cualitativa, también cuenta con la ventaja de poder llevar a cabo una investigación de forma interna al programa. Esta necesidad por desarrollar la investigación desde el interior viene determinada por la importancia que concedo al contexto donde se lleva a cabo y la importancia de las diferentes perspectivas y opiniones de las personas implicadas, siendo necesario así que la persona investigadora se sumerja en el núcleo del problema y pueda ajustar en mayor medida sus valoraciones, análisis y recogida de información a dicho contexto individual y específico, siempre teniendo la precaución de ejercer la menor influencia posible en su desarrollo, con el fin de poder obtener unos datos lo más fieles posibles a la situación real que se lleva a cabo de forma natural en su transcurso cotidiano, aunque como he dicho anteriormente, mi presencia como persona e investigador repercutirá en la situación concreta y las personas que en ella se encuentren de forma inevitable.

6.5. RECOGIDA DE DATOS

Adaptándome a la metodología utilizada para esta investigación, llevaré a cabo distintas técnicas de recogida de datos con el objetivo de complementar la información obtenida de cada técnica, conseguir información que me pueda mostrar afirmaciones o contradicciones respecto a la información previa obtenida, recoger información de forma diversa y amplia mediante la variedad de técnicas y aumentar la profundidad de dicha información.

Para ello, utilizaré la revisión de documentos, la observación y la entrevista de forma complementaria e interrelacionada entre sí.

6.5.1. Revisión de documentos.

Con el fin de conseguir un acercamiento a aquello que pretendo investigar y conocer desde las diversas ópticas existentes las intenciones, filosofías, relaciones jerárquicas, metodologías, planteamientos de trabajo y formas de sentir, pensar y trabajar, acudiré tanto a:

- Documentos formales: han sido elaborados para ser recibidos por otras personas. Por ejemplo: Guía del programa, programaciones, marco normativo o legislativo, etc.
- Documentos no formales: no tienen un carácter oficial, ni se realizan para ser leídos o vistos por público. Por ejemplo: documentos escritos en el contexto, anotaciones de las personas implicadas, dibujos realizados en los apuntes o mobiliario, diarios, fotografías, emails, etc.
- Documentos elaborados por el investigador: generalmente anotaciones y otros tipos de documentos que reflejen nuestro punto de vista, sentimientos y percepciones de situaciones concretas, actuaciones o problemáticas surgidas.

6.5.2. La observación.

Llevaré a cabo una observación no participante ni intervencionista, lo que significa que trataré de observar lo que ocurre de forma natural y cotidiana, es decir, sin provocar situaciones que alteren ciertos aspectos para comprobar lo que ocurre en dicho contexto mediante el cambio realizado. Tendré presente en todo momento intentar influir lo menos posible en el transcurso natural del contexto.

Como recurso complementario, utilizaré la toma de notas en mi cuaderno de investigación con el fin de evitar olvidos y pérdidas de detalles relevantes, hacer más rico el proceso de recogida de datos mediante una información más amplia y diferente a la obtenida con el resto de métodos, y ser un elemento clave para la triangulación de métodos a fin de aumentar el grado de fiabilidad de la investigación.

Basaré mi atención de la observación en la descripción del contexto donde se produzcan las acciones -anotando el momento y situación contextual exacta de dicha acción o suceso con el fin de llevar un control que facilite el análisis y la interpretación de los datos, y ofrecer una información que ayude al lector y lectora a una mejor comprensión y significado-, descripción de las personas implicadas en la acción y, de forma más centrada en la temática, en la forma de hablar y tratar a niños y a niñas, gestos, mensajes, atención prestada, evitar ciertos temas o dirigirlos a un determinado sexo, emociones, conflictos y, en general, todas las características y sucesos que, en mi opinión, puedan ejercer influencia o tener relación con la coeducación o diferencias entre sexos. También llevaré un control del número de veces que se repitan dichas situaciones o acciones -aunque no por el hecho de que solamente se produzca una vez carecerá de sentido su análisis e interpretación-. Mi actitud deberá estar siempre atenta y abierta a recoger en la observación todo aquello que pueda ayudarme en la posterior comprensión de lo investigado.

¿Cuáles son las preguntas iniciales que pretendo dar respuesta mediante la observación?²³

- ¿Existen diferencias respecto a la atención o tratamiento hacia chicos o chicas por las personas encargadas de impartir el programa según las personas participantes?
- ¿Se relaciona explícita o implícitamente a las mujeres con la pasividad sexual y a los hombres con quienes han de “llevar las riendas”?
- ¿Se fomenta la idea de que el sexo ha de ir unido al amor en las chicas mientras que en los hombres no?

23. Recuerdo que estas preguntas tienen un carácter abierto y emergente, por lo que podrán ser suprimidas, modificadas o crearse nuevas preguntas en función de las características y necesidades que se perciban a lo largo del desarrollo de la investigación.

- ¿Se trabaja mayormente la afectividad con las chicas y la sexualidad con los chicos?
- ¿Se trata la homosexualidad en el programa? Si es así, ¿se trata la masculina, la femenina o ambas?
- ¿Se trabajan aspectos emocionales y afectivos, o solamente patológicos y biológicos?
- ¿Se educa para una vida afectiva y sexual basada en el respeto?
- ¿Se utiliza un lenguaje coeducativo?
- ¿Crees que existen conductas machistas a la hora de impartir el programa?
- ¿En qué medida afecta el currículo oculto a los aspectos coeducativos?

6.5.3. La entrevista.

No pretendo predefinir una forma genérica e infalible de llevar a cabo las entrevistas, pues la forma y duración de la entrevista dependerá del momento, situación, espacio, la persona entrevistada, la temática sobre la que se dirija la entrevista y otros factores que pueden influir.

Se llevarán a cabo entrevistas semi-estructuradas en profundidad, de forma individual y de tipo presencial²⁴. Considero importante que se realicen de forma individual, con el fin de alcanzar un mayor grado de profundización con cada persona entrevistada, y eliminar un posible sesgo de información debido al miedo o limitación que puede provocar el tratamiento de ciertos temas con personas implicadas en esa misma situación.

Los motivos de mi elección de la entrevista semi-estructurada en lugar de entrevista abierta, la cual me llamaba también notablemente la atención, son:

- Poca disposición temporal de las personas implicadas para llevar a cabo una entrevista no estructurada.
- Necesidad de atención y focalización sobre los posibles problemas de naturaleza coeducativa en concreto del programa.
- Eliminar la posibilidad de obstrucción o falta de fluidez de la conversación.

24. Presencial significa que se llevó a cabo en el mismo espacio físico y temporal mediante una conversación "cara a cara", no telefónica, ni vía email, etc.

- Reducir la posibilidad de transbordar la temática de la conversación a otro tema diferente.

Se realizarán tantas entrevistas como se crea necesario y/o nos sea posible para atender a todas las personas participantes y llegar a un grado de comprensión óptimo y profundo sobre la información relevante que queremos tratar con cada persona implicada. La duración de la entrevista será aproximadamente de 1 hora, pudiendo variar dicha duración en función de las necesidades y características concretas del momento. En el caso de ser necesario, se podrá retomar dicha entrevista en un futuro.

Considero vital que la entrevista sea flexible, creativa y abierta a los temas, aprendizajes y co-construcciones que surjan. La persona entrevistada no es una fuente de información que contesta pasivamente a las preguntas de la persona entrevistadora, sino que mi objetivo es crear un diálogo bidireccional donde la persona entrevistadora se encuentre en el mismo nivel de jerarquía que la persona entrevistada, pudiendo también contestar la persona entrevistadora a las preguntas de la persona entrevistada. Así, eliminaremos ese distanciamiento apoyado por las ramas más positivistas de investigación para controlar la objetividad supuesta de los métodos cuantitativos²⁵. Con ello pretendo llegar más allá del simple conocimiento de información hacia un aprendizaje mutuo, una mejor y más fluida comunicación, conseguir una mayor confianza y mayor implicación.

Intentaré en todo momento que se produzca en un clima agradable, de confianza y comodidad tanto para la persona entrevistada como para la entrevistadora, con el fin de conseguir una conversación sincera, profunda, abierta y sin temor a expresar pensamientos e ideas que se encuentran dentro de la persona. Tendré en cuenta dejar tiempo para la reflexión y expresión de las cuestiones que surjan durante la conversación para conseguir una mejor comprensión y cantidad/calidad de la información que nos pueda proporcionar la persona entrevistada, concentrándonos en todo momento en una escucha activa y atenta de los mensajes

25. Considero muy importante la subjetividad dentro de las investigaciones centradas en el ámbito de lo social, y más aún si intervienen métodos de recogida de información cualitativos, puesto que la subjetividad es un aspecto esencial en el conocimiento y comprensión de aquello que se está investigando, prestando siempre especial atención en que ésta no se convierta en un posible sesgo.

que nos pueda transmitir²⁶.

Para facilitar el trabajo, poder prestar una mayor atención a la conversación, tener la posibilidad de analizar dicha conversación con independencia de espacio -podré volver a observar y analizar la entrevista en cualquier lugar que posea los medios tecnológicos necesarios para ello- y tiempo -no ha de ser en un momento exacto- y evitar errores y malentendidos en la toma de información, recurriré a la grabación de la entrevista en formato vídeo, con el fin de registrar diversos detalles relevantes, tanto mensajes orales como gestuales, corporales... que me puedan proporcionar información sobre la temática o el problema tratado. Posteriormente haré una transcripción de la entrevista a formato escrito, aunque también consideraré oportuno la toma de anotaciones puntuales durante la entrevista.

¿Cuáles son las preguntas iniciales que pretendo conocer mediante las entrevistas?²⁷

- ¿Qué papel ejerces dentro del programa?
- ¿cuánto tiempo llevas involucrado o involucrada en él?
- ¿Cuál es tu experiencia sobre el Programa?
- ¿Qué piensas sobre el programa *Forma Joven*? ¿Y sobre la igualdad de género en el marco del programa?
- ¿Crees necesario que se trabaje la coeducación dentro de la educación afectiva-sexual?
- ¿Notas diferencias a la hora de trabajar con chicos y chicas el tema de la afectividad y la sexualidad?
- ¿Qué cambiarías de *Forma Joven* según tu experiencia en él?
- ¿Qué mejorarías del trabajo sobre educación afectiva-sexual que lleva a cabo el programa?
- ¿Piensas que generalmente las mujeres atribuyen el sexo al amor? ¿Se trabaja para cambiar esta conducta?

26. En cuanto a mensajes no me refiero exclusivamente a los que nos puedan transmitir el código de sus palabras, también deberé prestar atención a sus expresiones corporales -gestos, miradas, posición corporal, tensión corporal, etc.-, voz -tono de voz, intensidad, etc.-...

27. Recuerdo que estas preguntas tienen un carácter abierto y emergente, por lo que podrán ser suprimidas, modificadas o crearse nuevas preguntas en función de las características y necesidades que se perciban a lo largo del desarrollo de la investigación.

- ¿Has notado que se haga un trato más dulce hacia las alumnas con respecto al alumnado varón?
- ¿Crees que las mujeres son más pasivas en la actividad sexual que los hombres? ¿Y en las relaciones afectivas o sociales? Según estos hechos: ¿Crees que el programa fomenta este hecho o por el contrario trabaja para eliminarlo?
- ¿Has notado un mayor peso en el ámbito afectivo, emocional, psicológico o social respecto al biológico o el tratamiento de las enfermedades por motivos sexuales?
- ¿Crees que las personas homosexuales se sienten integradas en el programa? ¿De igual forma crees que se sienten integradas las chicas homosexuales que los chicos homosexuales?
- ¿Crees que se lleva a cabo una educación que fomente el respeto hacia el resto de personas y su diversidad, de forma general, y hacia una vida afectiva-sexual, de forma más concreta?
- En el lenguaje utilizado en el programa, a la hora de utilizar el plural, ¿se nombra tanto al sexo femenino como al masculino? Por ejemplo: las tareas del hogar se deben trabajar con todos los alumnos y ALUMNAS de clase.
- ¿Notas que a los chicos se les transmite un mensaje diferente que a las chicas? En el caso de ser así, ¿cómo son estas variaciones y cómo crees que afectan en el desarrollo afectivo-sexual de las personas de cada sexo?

6.6. SELECCIÓN DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

La selección de las personas participantes en la investigación será determinada de forma intencional -no aleatoria-, es decir, basaré la elección en una serie de criterios que me permitan obtener una mayor riqueza y profundización en la información para la comprensión de mi objeto de estudio.

Los criterios para la elección de las personas participantes:

- Las personas participantes en la investigación han de tener relación en mayor o menor medida con el programa investigado.
- Se intentará dar voz y posibilidad de participación a todas las personas

de todos los sectores que están envueltos en dicho programa dentro del IES La Pedanía: alumnado, profesorado del centro, personal del programa...

- La participación es totalmente voluntaria y personal, por lo que las personas participantes deberán reunir el requisito de haber accedido a colaborar libremente.

Dentro del campo, será mi obligación generar un clima y relaciones de confianza con las personas implicadas en la investigación, debiendo mantener y reforzar dicha confianza a lo largo de toda la investigación.

Es muy importante tener en cuenta la diversidad del conjunto de las personas participantes, respetando, teniendo en cuenta y valorando sus características e individualidades propias y personales. Por ello, no debemos tomar a estas personas como simples sujetos de estudio, de forma impersonal y deshumanizada, que exclusivamente tienen la función de proporcionarnos una determinada información valiosa. Ello, además de proporcionar un trato más humano y democrático a las personas que se comprometen y ayudan a llevar a cabo esta investigación, nos permitirá poder observar y conocer más allá de la capa exterior y permitir que, de una u otra forma, esa persona tenga la oportunidad de expresar sus sentimientos más internos, si de forma voluntaria, cree apropiado hacerlo.

6.7. AUTENTICIDAD DE LA INVESTIGACIÓN -O VALIDEZ-

Acuñaando el término “autenticidad” tal y como expresa Guba²⁸ (1989), he creído conveniente utilizar la estrategia de triangulación:

- *Triangulación metodológica*: me permitirá analizar la información común de las diferentes técnicas de recogida de información utilizadas. Las técnicas a triangular son las siguientes:
 - Entrevistas.
 - Observación.
 - Revisión de documentos.

28. Para Guba (1989), veracidad va más allá del término tradicional de validez, incluyéndose en este aspectos más constructivistas como la imparcialidad, el empoderamiento y el respeto hacia las personas participantes.

- *Triangulación de datos*: existiendo diversas fuentes de información que nos proporcionan la posibilidad de comparar y revisar dicha información para ver las discrepancias y concordancias existentes. Para la triangulación de datos, se realizará la recogida de información a diferentes personas implicadas, con el fin de obtener no solamente la información de una sola persona o un colectivo determinado, sino la variedad de puntos de vista, opiniones, construcciones y sentimientos de quienes están implicados en lo que se está investigando y eliminar un posible sesgo en la población participante.

Mediante esta estrategia de validación, podré realizar un análisis cruzado de la diferente información obtenida y las formas de obtenerla, contrastando dicha información para conocer las semejanzas y diferencias que existan y, por tanto, pudiendo generar las pruebas necesarias que aseguren la validez y calidad de la información y la investigación. Además, me permitirá obtener una mayor información, de mayor profundidad y conocer las relaciones existentes.

6.8.NEGOCIACIÓN.

La negociación tendrá un carácter universal y duradero a lo largo de todo el proceso de investigación: desde el primer momento que entramos al campo de investigación hasta que terminamos dicha investigación estaremos llevando a cabo diferentes negociaciones –debemos tener presentes los principios y compromisos alcanzados tanto en el momento de contextualización -cuando estamos recogiendo datos-, como en el de profundización -cuando nos retiramos del campo de investigación a comprender la realidad–.

Para llevarlas a cabo no utilizaré modelos de negociación prescritos -como plantillas, diseños...-, ya que suponen una barrera entre el investigador y las personas participantes, además de que dichos modelos prescritos dejan de lado las características concretas de nuestra situación, necesidades, objetivos y contexto.

La negociación empleada será una negociación de naturaleza democrática. Esta negociación democrática se caracteriza por buscar siempre el acuerdo de forma consensuada teniendo en cuenta los intereses, necesidades e inquietudes de las

personas participantes, sin olvidar los nuestros, con el fin de alcanzar un acuerdo que conjugue tanto las perspectiva de las personas participantes como la nuestra, respetando y valorando ambas partes.

Para que exista una correcta e igualitaria comunicación deberemos mantener un lenguaje bidireccional entre la persona participante y el investigador. Debemos tener presente en todo momento que las personas participantes tienen un papel vital y necesario en la investigación, al igual que el investigador o investigadora, por lo que debemos negociar siempre desde una posición de igualdad al del resto de personas inmersas en la investigación: no gozamos de más privilegios o poder por tener el rol de agentes investigadores.

Además, será muy importante incluir a la totalidad de la población participante con la misma importancia en cuanto a poder y relevancia, eliminando cualquier privilegio o marginación que pueda provocar un posible sesgo o trato desigual. Por lo tanto, la negociación no solo la realizaré con las personas encargadas de la dirección del centro, sino con todas las personas participantes. Con ello, también conseguiré un acercamiento directo a la totalidad de la población, evitando el fomento de la curiosidad y la aparición de comentarios que puedan distorsionar la realidad o provocar ideas previas negativas basadas en el desconocimiento de mi persona, dificultando el proceso de investigación.

El objetivo de mi negociación es alcanzar acuerdos y compromisos razonados, tomando la negociación como búsqueda cooperativa hacia un fin común. Por ello, deberá ser breve y flexible –abierto a cambios que pueden surgir o a situaciones imprevisibles– y propiciar el trabajo conjunto entre las personas participantes y el investigador.

Será un requisito necesario en la negociación democrática el respeto hacia la libertad de reflexión, comprensión y actuación, no solo teniendo en cuenta los intereses, necesidades e inquietudes de quienes participan en la investigación, sino también proporcionando un tiempo suficiente para que lleven a cabo estos procesos de forma eficaz y satisfactoria.

Es muy importante proporcionar a las personas implicadas en la negociación toda la información necesaria que sea posible –aunque existe información confidencial o datos personales que no será posible comunicar a la persona con quien negociemos– con el fin de poder tomar sus propias decisiones y generar sus necesidades, inquietudes y criterios desde la claridad y la transparencia, apoyándose en una base sólida y argumentada que se asemeje a la realidad del contexto y la situación de la investigación.

Durante la investigación, llevaré a cabo tres tipos de negociaciones, en función de los objetivos y momentos que se deseen de cada una de ellas: negociación inicial, negociación procesual y negociación final.

6.8.1. Negociación inicial

Se trata de realizar un acuerdo de principios -a parte de los distintos consentimientos- con las personas implicadas en la investigación antes de comenzar ésta con el fin de explicar y asentar de forma conjunta la forma de entrada al campo, condiciones de trabajo, técnicas de recogida de información a utilizar, principios éticos, actividades del plan de trabajo, fines que pretendemos conseguir con la investigación y en qué podrá ser ayuda ésta a su trabajo, la temporalización prevista a seguir -en ella también se incluye la fecha estimada en la que se entregará el informe final a las personas implicadas para su revisión y posible negociación-, nuestro papel e influencia en el contexto y otras características que se consideren oportunas. Todo ello a expensas de los posibles cambios y modificaciones que puedan surgir durante el transcurso de la investigación. Así, además de conocer y comprender los detalles de la investigación, pueden expresar sus puntos de vista, acuerdos/desacuerdos, inquietudes y determinaciones.

Deberé recalcar de forma insistente que la evaluación pretenderá ofrecer un reflejo que les permita servir de ayuda para conocer la realidad y mejorar la calidad de su trabajo en el caso de que el profesorado mantenga una actitud a favor de dicho cambio, pero nunca ser objeto de control o censura, ni producir una descalificación o ridiculización hacia su persona o su trabajo. En esta etapa de la negociación, también se explicarán y negociaremos las otras dos etapas que

conforman la negociación: negociación procesual y negociación final.

Para la negociación inicial, realizaré la negociación de forma colectiva grupal en función de los diferentes grupos implicados existentes -alumnado, profesorado del centro, trabajadores del programa *Forma Joven...*-.

6.8.2. Negociación procesual.

Tal y como he indicado anteriormente en los diversos puntos de este diseño de investigación, el carácter abierto y emergente es uno de los pilares básicos en los que se basa este diseño, por lo que los cambios, modificaciones, supresiones o añadidos de ciertos aspectos podrán efectuarse a lo largo de la investigación. Así, considero una falta de ética y justicia no llevar a cabo una negociación sobre dichas modificaciones, ya que eliminaríamos el empoderamiento de las personas participantes en ella y el carácter democrático y dialogante de la investigación.

La negociación para determinar los aspectos concretos de la recogida de información se llevará a cabo de forma individual con cada persona participante en el caso de la entrevista, mientras que en el caso de la observación y análisis de documentos se llevará a cabo de forma colectiva.

6.8.3. Negociación final.

Se realizará de forma individual con las personas participantes con el objetivo de expresar su conformidad o inconformidad ante lo expuesto en él, poder modificar o eliminar aquello que consideren negativo, añadir información que considere relevante para la investigación... siempre y cuando no obstaculice la comprensión ni desvirtúe la veracidad del objeto de estudio en función de los datos obtenidos.

Una vez realizada la negociación final, deberemos revisar y modificar los datos convenientes acordados en la negociación y realizar una nueva negociación con dichas modificaciones para conocer si esas modificaciones están acordes al consenso entre las partes implicadas.

El fin de la negociación del informe final es eliminar la posibilidad de provocar en dichas personas ningún daño emocional o psicológico, evitar daños y perjuicios en su ámbito personal y laboral, tener la oportunidad de expresar

disconformidades y discrepancias de los datos analizados... En resumidas cuentas: no hacer daño a las personas participantes y eliminar el autoritarismo.

6.8.4. Procedimientos éticos para que las personas participantes reciban un trato justo.

Estos procedimientos se basan en mis pilares éticos como persona social y política que soy, considerándolos necesarios para poder llevar a cabo la investigación de la forma más democrática y coherente con el bienestar y el respeto hacia la investigación y las personas implicadas. Estos principios serán proporcionados a las personas implicadas y negociados con dichas personas:

- Asegurar la confidencialidad de palabras, actos o documentos de las personas participantes que lo deseen, tanto si son detallados de forma escrita como grabados en vídeo.
- Ofrecerles la posibilidad de ver, analizar y modificar sus aportaciones, con el fin de poder proporcionar la oportunidad de definirse ante las construcciones creadas sobre sus palabras y sus acciones, y evitar provocar daños o conflictos a dichas personas, siempre y cuando no atenten contra la veracidad lógica de los datos obtenidos. Esta revisión se realizará antes de la publicación del informe de la investigación.
- Asegurar el anonimato de las personas participantes en la investigación con el fin de evitar repercusiones negativas hacia ellas, situaciones embarazosas o miedo a expresarse libremente. Para ello se utilizarán seudónimos que enmascaren la auténtica identidad de la persona participante.
- Asegurar que la información proporcionada no será utilizada de forma intencionada en contra de su trabajo, educación, aprendizaje o causarán perjuicio alguno a sus vidas.
- Todas las personas implicadas serán tratadas con respeto y recibirán la misma atención por igual de forma imparcial, por lo que todas las valoraciones, construcciones y puntos de vista serán válidos de forma imparcial siempre y cuando éstos se amparen en valores democráticos y respetuosos con el resto de personas.
- Las personas participantes también son partícipes de forma activa en la investigación.
- Los posibles problemas que surjan se resolverán siempre mediante el

diálogo, la coherencia y la comprensión de las partes implicadas, siendo un pilar clave el respeto y la empatía para la resolución de dichos posibles conflictos.

- Asegurar el carácter público y accesible de la investigación, tanto para poder conseguir dicha investigación de forma gratuita, como para facilitar que todas las personas implicadas puedan entenderla.
- Proporcionar a todas las personas participantes un trato de equidad, evitando que dichas personas se sientan vulnerables o abandonadas en la investigación.
- Evitar las formas sexistas de comunicación a lo largo de toda la investigación, con el fin de que todas las personas implicadas, sea cual sea su sexo, se sientan incluidas.
- Evitar los prototipos que puedan crear una discriminación o una infravaloración, apostando por legitimar la diversidad y las formas menos comunes en cuanto a prototipos de condición sexual, de comportamientos y obligaciones asociados al género, raciales, religiosos, etc.
- Determinar una actitud de honestidad y transparencia por todas las personas que nos encontramos inmersas en la investigación.

Estos criterios éticos pueden influir en las acciones, conductas, formas de expresión y aprendizaje de las personas implicadas en la investigación, y por lo tanto, ir modificando a lo largo del proceso la información que recojamos. Por ejemplo: la utilización de un lenguaje no sexista en mi vocabulario puede condicionar que algunas personas implicadas adopten también una forma no sexista de lenguaje. Pero no debemos olvidar que esta investigación tiene un objetivo de mejora, por lo que estas influencias no suponen un efecto negativo bajo mi opinión y serán una herramienta para la creación -en el caso de que no las haya- o refuerzo de acciones y medidas para eliminar las diferencias de género en dicho programa y dicho contexto.

Helen Simons determina una serie de preguntas que nos ayudarán a determinar de forma constante si estamos cumpliendo con nuestros criterios éticos una vez que nos encontremos en el proceso de recogida y análisis de la información:

¿Las preguntas que hago en las entrevistas muestran sensibilidad y no son demasiado indiscretas?

Al observar, ¿invado la privacidad de los participantes? ¿O los supongo motivados?

Al tomar fotografías o filmar, ¿cuento con el consentimiento informado? ¿Cuál será la previsible reacción de los participantes al ver las fotografías o el video?

¿He registrado con exactitud las opiniones de los participantes?

¿Estoy documentando las historias de los participantes, o no hago sino confirmar mis ideas preconcebidas?

¿Atiendo la solicitud de los participantes de mantener la confidencialidad de la información?

¿Me han llevado mis tendencias a una selección o interpretación injusta de los datos?

Al informar de lo investigado, ¿he descrito fielmente a los participantes?

(Simons, 2011, p. 146-147)

6.9. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS OBTENIDOS.

He considerado importante comenzar con el análisis e interpretación de los datos lo más rápidamente posible en el desarrollo de la investigación para poder trabajar con dichos datos sin que éstos pierdan sentido por el paso del tiempo, y crear desde el comienzo categorías que puedan ser perfeccionadas durante el resto de la investigación.

El análisis y la interpretación de los datos obtenidos lo llevaré a cabo relacionando y agrupando en categorías la información recogida. Ambos procesos se realizarán de forma interactiva, con el fin de llevar un progreso constante y enriquecedor que me permita realizar una mayor comprensión de las circunstancias, características y sucesos del contexto, para elaborar los argumentos o teoría que conformarán la historia de la investigación.

6.9.1. Análisis.

Simons (2011) considera el análisis como “*Aquellos procedimientos -como la codificación, la clasificación, el mapeo conceptual, la generación de temas- que nos permiten organizar los datos y entenderlos para producir conclusiones y una comprensión (o una teoría) general del caso*” (p. 165).

Para llegar a esta comprensión del caso y elaboración de conclusiones , utilizaré dos métodos de naturaleza inductiva²⁹:

- Codificación y clasificación: descomponer la información recopilada en

29. Inductivo se refiere a crear u obtener ideas más generales de datos concretos.

segmentos y dar un nombre a cada segmento. Una vez determinados los diferentes “segmentos” de la codificación, agruparlos manteniendo unos criterios que compartan los segmentos en un mismo grupo, creándose así “*categorías*”. Para elaborar estas categorías comenzaré desde el principio de la recogida de información, es decir, desde el análisis de los resultados de la observación, pudiendo ser estas categorías renovadas, modificadas o eliminadas si la nueva información demuestra errores en ellas.

Será muy importante estar abierto a nuevas categorías y matices que pueden enriquecer nuestra investigación, y no quedar anclados en las agrupaciones estáticas.

Recurriré a la elaboración de mapas conceptuales, utilizando para ello el programa informático “Cmaptools”, con el fin de proporcionar una herramienta que ayude a la organización, agrupación, relación y clarificación de ideas y datos que denoten o tengan relación con diferencias y/o desigualdades entre mujeres y hombres o cualquier otra desigualdad relacionada con el ámbito afectivo o sexual, y con ello, a la creación de relaciones e hipótesis o teorías. Para ello, en primer lugar realizaré mapas individuales sobre los distintos agrupamientos de información, para posteriormente realizar una búsqueda de las relaciones existentes entre ellos³⁰.

6.9.2. Interpretación.

La interpretación consiste en dar significado y entender algo desde la totalidad de los datos obtenidos y las múltiples interacciones que existen entre sí, es decir, se tratará de llegar a la comprensión del caso según el problema en que basemos nuestra investigación partiendo de las percepciones obtenidas y la información recogida a lo largo del proceso de investigación

6.10. INFORME.

Con el objetivo de conseguir el mejor entendimiento y comprensión posible de mis interpretaciones y construcciones, y proporcionar una lectura amena, directa y eficaz, recurriré a la redacción del informe en forma de pequeños relatos de

30. Podré variar el proceso de mapeo en función de las condiciones y circunstancias que se presenten en el contexto durante el desarrollo.

naturaleza narrativa y realista, respetando en su elaboración el orden cronológico respecto al desarrollo de la investigación. Además, intentaré que su extensión sea lo más corta posible para no hacer del informe una lectura tediosa y aburrida.

Considero vital realizar la elaboración del informe teniendo en cuenta que su lectura será realizada por un público muy amplio y diverso, por lo que explicaré todas las palabras técnicas que se vayan exponiendo en el informe referentes al campo de investigación, educación, coeducación o investigación en sí -aunque evitaré su utilización dentro de lo posible- con el fin de conseguir una comprensión accesible a todas las personas lectoras. Además, con el objetivo de ayudar a que las personas lectoras construyan los significados del caso, recurriré a información que posea cierta relación con el conocimiento previo del lector o la lectora.

Por último, antes de pasar a la organización y forma del informe, debo comentar que previamente a la publicación final de éste, pasaré un borrador a distintas personas familiarizadas o expertas en la investigación con el fin recibir ciertos consejos y ayudas que asesoren y mejoren mi informe.

El informe tendrá las siguientes partes que podrán ser modificadas a lo largo de la investigación en función de las necesidades y características surgidas:

1. *Introducción:* en la cual describiré las características contextuales del caso concreto sobre el que estemos realizando el informe -con el contexto no me refiero exclusivamente a la descripción del entorno físico, también incluiré las personas, las sensaciones que se generan en mi, las diferentes fechas donde se produzcan los hechos o captaciones de información relevantes, etc.-, la metodología que he llevado a cabo -y las razones de mi elección-, cual ha sido el problema investigado -y las razones de mi elección sobre ese tema-, la explicación del programa *Forma Joven* y otras características que encuentre importantes para el buen entendimiento del caso.

2. *Análisis:* se recogerán distintas temáticas organizadas en función de las diferentes categorías, las distintas relaciones entre ellas y las interpretaciones existentes de la información recogida. Mis interpretaciones, basándome en los

objetivos de la investigación, se centrarán tanto en las diferencias y desigualdades de género en el ámbito de la educación afectiva-sexual, como en el propósito de proporcionar un reflejo a las personas implicadas en el proyecto sobre su actuación y trabajo desde un punto de vista coeducativo.

3. *Conclusiones:* apoyado en todo momento por el rigor de los datos obtenidos y la contrastación de éstos, se recogerán los aspectos más relevantes y destacables, que se generen en el tratamiento de la información, así como posibles aperturas a futuras investigaciones que puedan enriquecer y ampliar el caso investigado o tomar referencias concretas para otros casos diferentes³¹. Será muy importante dejar de lado los juicios de valor, críticas, descalificaciones y otros aspectos que atenten contra las personas implicadas en la investigación.

31. Hablamos de referencias concretas debido a que en las finalidades de esta investigación no se pretenden generalizar las conclusiones ni datos obtenidos.

7. BIBLIOGRAFÍA.³²

7.1. Bibliografía citada.

Abarca Castillo, Mireia. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.

Altable Vicario, Charo. (s/f). Coeducación sentimental. *Cuadernos de pedagogía*, 261, 64-67.

Álvarez, Manuel; Bisquerra, Rafael; Fita, Eva; Martínez, Francesc y Pérez, Núria (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 587-599.

Ambrona, Tamara; López-Pérez, Belén y Márquez-González, María. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP*, 23, 39-49.

Barragán, Fernando. (1996). *La educación afectiva y sexual en Andalucía: la evaluación cualitativa de programas*. Sevilla; Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.

Barragán, Fernando. (2006). Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un jour. *Otras miradas*, 6 (1), 31–53.

Bredy, Clara y Barragán, Fernando. (1993). *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Sevilla: Díada.

Botia, Fidela. (2007). *Sexualidad, identidad y afectividad: cómo tratarlas desde la escuela*. Barcelona: Graó.

32. Con el fin de no contribuir con este trabajo al androcentrismo que tan presente ha estado en todos los campos de conocimiento a lo largo de la historia para invisibilizar y excluir a las mujeres de la cultura y el conocimiento, se ha creído conveniente especificar el nombre completo del autor o la autora y hacer visible así la presencia que tienen las mujeres en todos los campos que han cumplimentado y cimentado este diseño de investigación.

- Bourdieu, Pierre. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Claramunt Busó, Consuelo. (2011). *Valoración del programa de educación sexual (P.E.Sex.) en adolescentes de 13 a 16 años*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Conserjería de Educación. Junta de Andalucía. (2005). *I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación*. BOJA, nº 227 de 21/11/2005.
- Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978*. BOE nº 311 de 29 de diciembre de 1978.
- Epstein, Debbie & Johnson, Richard. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- Escuela Andaluza de Salud Pública (2008). *Forma Joven: una estrategia de salud para adolescentes y jóvenes de Andalucía*. Junta de Andalucía.
- Fundación Mujeres. (2009). Coeducación y Educación Afectivo-Sexual, 92, 1-16.
- Gómara, Ignacio; Repáraz, Charo; Osorio, Alfonso y De Irala, Jokin. (2010). La educación sexual en los textos escolares españoles: evaluación de un texto alternativo. *Estudios sobre educación*, 18, 139-164.
- Guba, Egon G. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Hombres y mujeres en España 2013*. Recuperado el 23/04/2013, de http://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3D3_9_Mujeres_en_el_pr.pdf&blobkey=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1259925481851%2F33%2F3.9+Mujeres+en+el+pr.pdf&ssbinary=true

Jackson, Philip. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4/05/2006.

Moreno Sardá, Amparo. (1986). *El Arquetipo Viril protagonista de la historia*. Barcelona: La Sal.

NACIONES UNIDAS. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Extraído el 27/05/2013 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Obiols Soler, Meritxell. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (3), 137-152.

REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE nº 266 de 6/11/2007.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5 de 5/01/2007.

Rebollo Catalán, M^a Ángeles; Hornillo Gómez, Inmaculada y García Pérez, Rafael. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7. Extraído el 06/06/2013 de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_mangeles_rebollo.pdf

Rich, Adrienne. (2002). *Sangre, Pan, y Poesía. Prosa escogida 1979-1985*. Barcelona: Icaria.

Sala Roca, Josefina y Abarca Castillo, Mireia. (2001). La educación emocional en el currículum. *Teoría de la educación*, 13, 209-232.

Simons, Helen. (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Subirats, Marina. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49–78.

Torres Santomé, Jurjo. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de pedagogía*, 217, 60-67.

7.2. Bibliografía consultada.

Altable Vicario, Charo. (s/f). *Un mundo de necesidades y relaciones: emociones en la socialización de chicas y chicos*. Recuperado el 8/05/2013, de http://recursos.cepindalo.es/moodle/file.php/81/entrega6/charo_htable_2.pdf

Altable Vicario, Charo. (2006). El cuerpo, las emociones, la sexualidad. En Rodríguez Martínez, Carmen, *Género y currículo* (pp. 169-185). Madrid: Akal Ediciones.

Bartolomé Pina, Margarita. (1976). *La Coeducación*. Madrid: Narcea.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Buigues Tro, Paco. (2007). De la biología del amor a la pedagogía del afecto y el amor o de la necesidad de caminar hacia entornos educativos saludables y de calidad. Recuperado el 16/01/2013, de <http://es.scribd.com/doc/40850010/PedagogiaAfecto>

Collell, Jordi y Escudé, Carme. (2003). La educación emocional. *Revista dels mestres de la Garrotxa*, 37, 8–10.

Fernández Enguita, Mariano. (1988). *Iguales, pero no tanto: el curriculum escolar y la discriminación de la mujer*. Recuperado el 10/2/2013, de <http://lms.ual.es/webct/urw/tp0.lc5122011/cobaltMainFrame.dowebct>

Fondo de Población de Naciones Unidas. Venezuela. (2010). *Educación de la Sexualidad y Salud Sexual y Reproductiva: Guía para Docentes*. Recuperado el 17/04/2013, de <http://venezuela.unfpa.org/doumentos/Educacion%20SSR%20Guia%20Docentes.pdf>

García Gómez, Teresa. (2001). Bailando con pasos muy marcados. *Jeribeque, 1*, 159–178.

Gimeno Sacristán, José y Blanco García, Nieves. (s/f). Investigar sobre y en la educación. Recuperado el 15/11/2012, de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T101Investigar>

Monasterio Martín, Marta; González Guerrero, Soraya, y García González, Andrea (2011). *La coeducación en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Mirabilia, Pandora (2011). Let's talk about sex... En *La coeducación en la Escuela del siglo XXI* (pp. 185-202). Madrid: Los Libros de la Catarata.

Moreno Sánchez, Emilia; Padilla Carmona, Teresa; López Górriz, Isabel y Martín Berrido, Mercedes. (2000-2001). Procesos sociales de desarrollo de los roles sexuales: hacia la igualdad hombre-mujer en el sistema educativo, *Revista Interuniversitaria*, 6-7, 145-158.

Murillo, F. Javier. (s/f). Estudio de Casos. 1-14. Recuperado el 15/11/2012 , de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf

Padua Arcos, Daniela. (1998). *El estudio de casos como proceso de conocimiento: El estudio de un caso, el proceso de su conocimiento*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.

Piñuel Raigada, José L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42

Porta, Luis y Silva, Miriam. (s/f). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado el 22/05/2013, de <http://www.iiicab.org.bo/Docs/doctorado/dip3version/M2-3raV-DrErichar/porta.pdf>

Renau, María D. (2012). *Cómo aprender a amar en la escuela*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Sánchez Sáinz, Mercedes. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Subirats, Marina. (2011). Repensando la coeducación en tiempos difíciles. *ClaveXXI*, 5. Recuperado el 9/04/2013, de http://www.clave21.es/files/articulos/E16_CoeducacionTiempos_1.pdf

Taylor, Steven y Bodgan, Robert. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Torres Santomé, Jurjo. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.

Vázquez, Rosa y Angulo, Félix. (s/f). Estudios de caso. Recuperado el 6/12/2012, de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T202EstudiosDeCaso>

Vázquez, Rosa y Angulo, Félix. (s/f). La entrevista. Recuperado el 6/12/2012, de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T204Entrevista>

Venegas Medina, Mar. (2006). *La coeducación desde la participación para la ciudadanía: las I jornadas sobre coeducación, igualdad y buenos tratos en el colegio San José de Cartuja (Granada)*. Trabajo presentado en la Conferencia de Sociología de la Educación, Diciembre, Logroño.