

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



I. Sexualidad, Educación Sexual y Género

Programa de
Educación
Afectivo-Sexual

Educación
Secundaria



JUNTA DE ANDALUCIA

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



JUNTA DE ANDALUCÍA

I. Sexualidad, Educación Sexual y Género

**Programa de
Educación
Afectivo-Sexual**



**Educación
Secundaria**

“Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria”

I. Sexualidad, educación sexual y género.

Autor: Fernando Barragán Medero

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

© El autor

© De esta edición: Consejería de Educación y Ciencia

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

Depósito Legal: SE-1588-99 (I)

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

Konrad se sentó en una caja de botes de alimentos infantiles. Estaba muy pálido.

¡Caramba! –dijo–. Esto ha resultado terriblemente penoso.

Pobrecito... tesoro mío –dijo el señor Egon, acariciándole la mejilla izquierda.

¡Estuviste espléndido!, –vitreó Kitti, saltando desde la escalera de caracol y dándole un beso en la boca.

¿Tengo que seguir siendo así siempre? –preguntó Konrad.

¡Dios nos libre! -exclamó el señor Egon.

¿Tengo que volver a ser como antes? –volvió a preguntar Konrad.

¡Dios nos libre! –exclamó la señora Bartolotti.

Kitti le pasó el brazo por los hombros y dijo:

–Mira, Konrad, ya lo arreglaremos.

(Christine Nöstlinger, "Konrad o el niño que salió de una lata de conservas"

Madrid: Alfaguara)

Agradecimientos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Presentación

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

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

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

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

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

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

Manuel Pezzi Cereto
El Consejero de Educación y Ciencia

Carmen Olmedo Checa
La Directora del Instituto Andaluz de la Mujer

Índice

I. SEXUALIDAD, EDUCACIÓN SEXUAL Y GÉNERO

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

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

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

III. ALGUNOS EJEMPLOS DE PUESTA EN PRÁCTICA

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

IV. LA ORGANIZACIÓN DE UN PROYECTO DE CENTRO

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

V. BIBLIOGRAFÍA

VI. MATERIALES PARA EL PROFESORADO Y PARA EL ALUMNADO

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

Introducción

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

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

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

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

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

sexualidad humana constituye una capacidad constante en las personas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fernando Barragán Medero

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

1. ¿Cómo surge el presente documento?

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

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

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

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

2. Algunas orientaciones para su utilización en la práctica

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

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

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

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

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

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

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

La sexualidad humana y el género como construcción social

1

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

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

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

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

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

sexual debe respetar en un contexto de libertad.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Qué entendemos por educación sexual?

2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4. El conocimiento sexual: pensamiento social

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

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

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

esta información para explicar el mundo social circundante.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5. La incorporación de la perspectiva de género

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lenguaje sexista o discriminatorio

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

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

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

Los estereotipos de género

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

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

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

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

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

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

La exclusión e invisibilidad

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

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

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

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

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

El desequilibrio o selectividad

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

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

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

La irrealidad

Se presenta cuando son encubiertos los acontecimientos y contribuciones que son

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

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

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

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

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

La fragmentación de la realidad

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

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

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

La homogeneización de la diversidad social

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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