

Guadalupe Calvo
José Sierra
Ester Caparrós

Derechos humanos y educación afectivo-sexual en la adolescencia: el programa educativo Forma Joven

Recepción: 08-01-2018 / Aceptación: 11-03-2018

Resumen

El presente texto nace de una investigación más amplia sobre la construcción de las identidades sexuales en la adolescencia, realizado en el contexto del programa educativo Forma Joven de la Junta de Andalucía. En él centramos la atención en las concepciones y experiencias de los y las adolescentes participantes acerca de los roles de género y de las relaciones amorosas y sexuales. El análisis de sus discursos nos ha permitido detectar una serie de necesidades educativas y proponer diversas líneas de intervención que favorecerían el cumplimiento de los derechos humanos.

Palabras clave

Educación afectivo-sexual, Adolescencia, Igualdad de género, Derechos humanos

Drets humans i educació afectivo-sexual en l'adolescència: el programa educatiu Forma Joven

El present text neix d'una recerca més àmplia sobre la construcció de les identitats sexuals en l'adolescència, realitzat en el context del programa educatiu Forma Joven de la Junta d'Andalusia. Centrem l'atenció en les concepcions i experiències dels i les adolescents participants sobre els rols de gènere i de les relacions amoroses i sexuals. L'anàlisi dels seus discursos ens ha permès detectar un seguit de necessitats educatives i proposar diverses línies d'intervenció que afavoririen el compliment dels drets humans.

Paraules clau

Educació afectivo-sexual, Adolescència, Igualtat de gènere, Drets humans

Human Rights and Education in Affective and Sexual Relations in Adolescence: the Forma Joven educational programme

The present text is the result of a broader research into the construction of sexual identities in adolescence, carried out in the context of the Forma Joven educational programme of the Junta de Andalucía (the Regional Government of Andalusia), in which we focus in particular on the conceptions and experiences expressed by the adolescent participants with regard to gender roles and affective and sexual relationships. The analysis of their comments and attitudes has enabled us to identify a series of educational needs and to propose various lines of intervention that would favour the respecting of human rights.

Keywords

Affective and sexual education, Adolescence, Gender equality, Human rights

Cómo citar este artículo:

Calvo García, G.; Sierra Nieto, J. E.; Caparrós Martín, E. (2018). Derechos humanos y educación afectivo-sexual en la adolescencia: el programa educativo Forma Joven. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 80-101



■ Inicialmente, el título de nuestro trabajo puede resultar algo desconcertante. Teniendo en cuenta la escasísima incidencia de la educación afectivo-sexual en nuestro contexto social (Aguilar, 2013), bien podríamos pensar que se trata de una cuestión accesorio que en poco o nada afecta a mejorar la vida de las personas. No obstante, nada más lejos de la realidad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas en 1948, establece que todos los humanos nacemos libres e iguales en dignidad y derecho sin ninguna distinción, tampoco de sexo; que tenemos derecho a la vida y a la seguridad; que ninguna persona debe estar sometida a la servidumbre, ni experimentar tratos crueles y degradantes; que todos tenemos derecho a igual protección de la ley ante la discriminación; que el matrimonio solo podrá contraerse mediante el libre y pleno consentimiento de los esposos; que la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencias especiales; o que todas las personas tienen derecho a una educación que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad humana y al respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

En este sentido, la educación afectivo-sexual resulta fundamental para lograr en nuestra sociedad el cumplimiento de los citados derechos, los cuales setenta años después, sin duda, siguen sin haberse alcanzado plenamente. Muestra de ello son los matrimonios forzados de niñas, las violaciones como armas de guerra, las agresiones e incluso las condenas a personas con identidades sexuales no normativas, la violencia dentro de las parejas o, como crudamente se ha puesto de manifiesto el pasado año 2017, la naturalización de las agresiones sexuales.

Lo planteado en este trabajo deriva de una investigación más amplia acerca de la construcción de las identidades sexuales en la adolescencia (Calvo, 2013), investigación desarrollada durante tres años en el marco del programa educativo Forma Joven en la provincia de Cádiz. Desde ese estudio, en este artículo nos centramos en conocer las concepciones y experiencias de las chicas y los chicos participantes en el citado programa, en torno a los roles de género y a las relaciones sentimentales y las sexuales. Comenzamos con aquella revisión teórica que sustenta la perspectiva desde la que realizamos el análisis del discurso de los y las jóvenes. A continuación, se ofrece un apartado metodológico en el que se expone el diseño y desarrollo del trabajo de campo, seguido del análisis de la información en cuanto a las categorías construidas: el posicionamiento de los y las adolescentes frente a los roles de género; las relaciones sentimentales que estos establecen; y su formación y conocimientos sobre sexualidad. El artículo finaliza con un apartado de conclusiones del que derivan algunas propuestas educativas.



La educación afectivo-sexual resulta fundamental para lograr en nuestra sociedad el cumplimiento de los citados derechos

Fundamentación teórica

El sistema sexo-género

Margaret Mead es la primera investigadora que consideró las implicaciones sociales del sexo como variable en sus estudios antropológicos. Su obra de la primera mitad del siglo XX nos muestra que no hay una relación natural entre el sexo y los roles que se desarrollan en sociedad (el género), sino que estos están determinados socialmente, ya que se modifican en los diferentes contextos culturales (Mead, 2006). Posteriormente gran cantidad de estudios antropológicos de corte feminista se focalizaron en mostrar el carácter no universal de la subordinación de la mujer al hombre y en esclarecer las causas por las que hombres y mujeres se posicionaban de manera desigual en sociedad (Leacock, 1972, 1978; Ortner, 1974; Rosaldo, 1974; Sacks, 1974, 1979; Chodorow, 1978).

Cabe reconocer que *sexo*, *género* y *orientación sexual* son aspectos independientes cuya vinculación está configurada por el contexto social e histórico

No obstante, fue Gayle Rubin quien nos proporcionó en 1975 la primera teoría que explicaba por qué en el mundo occidental las personas nos dividimos en dos grupos: el de los hombres y el de las mujeres. La autora nos hizo comprender que esta distribución no se debe a nuestro sexo, ya que el macho y la hembra de la especie humana somos muy similares a nivel biológico, sino al género, entendido a partir de este trabajo como una construcción social desarrollada en función de una interpretación selectiva de la naturaleza y el cuerpo humano. Rubin (1996) se refiere a la interpretación, acordada por convención social, de los aspectos biológicos del sexo y la procreación (que da lugar a relaciones desiguales por medio de prohibiciones, obligaciones y derechos diferenciales para mujeres y hombres) denominándola “sistema sexo-género”. Sistema que funciona como modelo analítico a la luz del cual cabe reconocer que *sexo* (características biológicas dotadas de una especial significación por contribuir a la reproducción), *género* (roles sociales asignados en función de los órganos sexuales y reproductivos) y *orientación sexual* (orientación de los deseos, que se asocia al sexo y al género) son aspectos independientes cuya vinculación está configurada por el contexto social e histórico.

A pesar de la relevancia de la aportación de Rubin (y de que ésta data de más de cuarenta años), en la actualidad, nuestra sociedad occidental nos sigue orientando a la construcción de identidades de género binarias con perspectivas y roles bien diferenciados en los diferentes ámbitos de la vida; entre ellos, en el de la sexualidad y el de las relaciones amorosas, como bien muestran Rodríguez San Julián y Megías Quirós (2015). Y continúa penalizando las expresiones de género que no se corresponden con la identidad de género asignada en función del sexo, como indica Missé (2015).

La heteronormatividad

A lo anterior hemos de añadir que en nuestra sociedad occidental no solo se nos presenta como natural un binomio de género que realmente es construido, sino que se hace lo mismo con la sexualidad heteronormativa a la que continuamente nos orienta.

El primero en vislumbrar esta idea es Freud, quien recién empezado el siglo XX comienza a definir la “normalidad” sexual en función de sus “desviaciones perversas”. Al reflejar cómo el desarrollo de una sexualidad normativa no está asegurado de antemano, sino que debe garantizarse a través de la intervención social, muestra el carácter construido de la misma. No obstante, fue Michel Foucault quien en 1976 impulsó un giro radical en la concepción de la sexualidad al presentarla como una construcción social producto de los discursos que se difunden desde las estructuras de poder; desvelando así cómo desde el comienzo de la edad moderna (en contra de la idea tan extendida de que la sexualidad es condenada al silencio) la estrategia que se utiliza para el control social no es acallar sino incentivar el discurso acerca de ella, y siempre en los términos deseados desde el poder instituido. Esta perspectiva teórica nos ofrece los recursos necesarios para poder cuestionar los modelos de sexualidad que se nos ofrecen.

La heteronormatividad dominante, atendiendo al planteamiento de Guasch (2007)¹, no se limita a la sexualidad, sino que es un estilo de vida global en el que el destino de todas las personas parece ser casarse y tener hijos; ello en tanto que producto de un “proyecto político que las clases dominantes en el siglo XIX ponen en marcha con el objetivo de uniformizar a la población y facilitar de este modo su control” (*opus cit.* p. 77). Es en esta época en la que se proclaman “Los Derechos del Hombre y del Ciudadano” y, en consecuencia, la organización estamental de la sociedad es sustituida por una organización basada en la biología, la cual justifica que los hombres controlen el espacio público, mientras que las mujeres (junto a todas las personas de etnias consideradas inferiores) se desenvuelvan en el ámbito privado.

Los citados acontecimientos sociopolíticos motivadores de la heteronormatividad explican que el modelo de sexualidad dominante sea coito y androcéntrico; ya que es el coito el único procedimiento a través del cual conseguir la reproducción y son los hombres quienes han elaborado los discursos dominantes desde su propia perspectiva. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, como señala igualmente Guasch (*opus cit.*), las principales características de la heterosexualidad (el sexismo, la misoginia, la homofobia y, en menor medida, el adultismo) ya se daban previamente al nacimiento de la misma, dado que “la defensa del matrimonio y de la pareja estable, la interpretación masculina de la sexualidad de la mujer, la condena de las disidencias sexuales y la sexualidad coitocéntrica y reproductora” (p. 39) son también características propias del modelo de sexualidad que tradicionalmente ha promovido el cristianismo; cuyos planteamientos éticos siguen inundando la cultura occidental.



La heteronormatividad dominante no se limita a la sexualidad, sino que es un estilo de vida global

El amor romántico

Llegados a este punto cabe preguntarse por esos discursos que sostienen en nuestros días la heteronormatividad vigente; contando entre ellos con un papel destacado el discurso acerca del amor, el cual suele motivar que las mujeres asuman gustosas su papel de “reproductoras de la especie” (en palabras de Wittig, 2005).

Jónasdóttir (1993), avanzando en el planteamiento de la tercera ola del feminismo, identifica el amor como estructurador de las prácticas de relación sociosexual que “explotan” a las mujeres en las sociedades occidentales formalmente igualitarias, en las que el patriarcado se sustenta gracias al matrimonio. Por su parte, Esteban y Távora (2008) y Esteban (2008) ponen el acento en el hecho de que el amor se idealiza y se esencializa por el papel fundamental que tiene en la configuración de las emociones que construyen la subjetividad occidental y en la organización del sistema sustentado en el matrimonio. Sistema en el que a las mujeres se les atribuye el poder de los afectos (Burin, 2003) y se especializan en el ámbito privado; lo que hace que desarrollen relaciones íntimas centrales en la construcción de su identidad y que, en consecuencia, traten de garantizarse el amor mediante la satisfacción de los deseos de los demás. Este planteamiento es reflejado de manera muy gráfica por Coontz (2006), quien explica cómo la vinculación del matrimonio al amor a finales del siglo XIX y principios del XX dio lugar a una nueva modalidad de sumisión, al debilitarse las redes de apoyo y la complicidad entre mujeres, y orientarse toda la existencia femenina a la formación y mantenimiento de una relación de pareja heterosexual idílica.

Dicha relación de pareja idílica cumpliría con los mitos sobre la “verdadera naturaleza del amor” propuestos por Yela (2003, p. 264. En Ferrer, Bosch y Navarro, 2010, p. 7): el mito de la media naranja, el de la exclusividad, el de la fidelidad, el de los celos, el de la equivalencia del amor con el enamoramiento, el de la pasión eterna, el de la omnipotencia, el del libre albedrío de los sentimientos y el del matrimonio o la convivencia (Barrón, Martínez-Íñigo, De Paul y Yela, 1999; Yela, 2000, 2003. En Ferrer, Bosch y Navarro, 2010). Bosch y otras (s/f) insisten en señalar que esta manera romántica de entender el amor genera nuevas formas de violencia hacia las mujeres.

La deconstrucción del modelo de amor dominante en nuestra sociedad occidental nos ofrece la posibilidad de no limitarnos al binarismo de género

Una vez más, la deconstrucción del modelo de amor dominante en nuestra sociedad occidental nos ofrece la posibilidad, en la línea propuesta por Herrera (2011), de no limitarnos al binarismo de género, a la sexualidad heteronormativa y al amor romántico que se nos presentan como naturales; promocionando modelos de relación más libres e igualitarios.

Diversas investigaciones con jóvenes y adolescentes nos muestran la necesidad de avanzar en este sentido (Caparrós y Sierra, 2012). Por ejemplo, Martínez Benlloch *et al.* (2008) concluyen que en la etapa de la adolescencia la construcción de las identidades sexuadas en función de los modelos domi-

nantes da lugar a relaciones marcadas por la violencia de género; señalando además que, aunque las chicas conceden gran importancia a su autonomía, siguen valorando en exceso la protección masculina en el ámbito de las relaciones amorosas. Más recientemente, Santibañez, Ruiz-Narezo, González de Audikana y Fonseca (2016) y Arostegi, Laespada e Iraurgi (2016) constatan igualmente la incidencia de la violencia de género en las relaciones sentimentales entre adolescentes.

En concordancia con los anteriores, los trabajos de Gómez (2004) y Duque (2006) reflejan que las chicas adolescentes se sienten atraídas habitualmente por los chicos que asumen los modelos de masculinidad tradicionales; mostrando además Duque (*opus cit.*) la tendencia de algunas a asimilar dichos modelos masculinos y a desvalorizar a los chicos que no los asumen. Esto se une a la vivencia, por parte de ellas, de la libertad sexual como la continua transgresión de las antiguas prohibiciones, sin llevar a cabo un proceso libre de decisión; a la escasa solidaridad y a la competitividad entre las mismas.

Leal (2007) y Caro (2007, 2008) argumentan que, la asunción por parte de las y los adolescentes de los mitos románticos, les arrastra al mantenimiento de relaciones basadas en la posesión, en el sufrimiento y en la sumisión. Y ya en el ámbito de las relaciones sexuales Navarro, Barberá y Reig (2003), y estas junto a Ferrer (2006), detectan la influencia del género en la manera que chicas y chicos las afrontan. Estas autoras, en 2003, concluyen que las chicas disminuyen las medidas de prevención de riesgos vinculados a la sexualidad cuando aumenta su compromiso amoroso con la pareja, mientras que los chicos tienden a no dejar pasar oportunidades de mantener relaciones sexuales, en parte, motivados por la presión que ejerce sobre ellos el grupo de iguales. Y es que, en 2006, las mismas autoras pueden confirmar que para los chicos la iniciación sexual está vinculada a la posición que ocupan en su grupo de iguales (constituyéndose como líderes quienes más experiencias sexuales atesoran), mientras las chicas suelen condicionar su iniciación sexual al sentimiento amoroso.



La asunción por parte de las y los adolescentes de los mitos románticos, les arrastra al mantenimiento de relaciones basadas en la posesión, en el sufrimiento y en la sumisión

Metodología

Señalamos que la información presentada en este artículo es fruto de una investigación más amplia acerca de la construcción de las identidades sexuales en la adolescencia (Calvo, 2013). El objetivo general de dicha investigación se orientaba al descubrimiento de las percepciones, creencias e interpretaciones de las y los adolescentes acerca de las identidades sexuales, tanto propias como de sus iguales, y de las desigualdades vinculadas a esta. Dicho estudio tuvo como participantes a los chicos y las chicas que se formaron como mediadores y mediadoras de salud y sexualidad en el programa educativo Forma Joven entre los años 2010 y 2013, en la provincia de Cádiz.

Aunque, como adelantábamos, el fin de la investigación era más amplio, este artículo persigue concretamente mostrar las concepciones y experiencias acerca de los roles de género, las relaciones sentimentales y las sexuales de las y los adolescentes que participaron en la citada formación. Todo ello con el objetivo de comprender sus posiciones y extraer de ellas necesidades educativas de la mano de claves de actuación encaminadas a favorecer la igualdad de derechos y libertades.

Participantes y contexto de la investigación

Para el desarrollo de dicha investigación se decidió focalizar la atención en la etapa de la adolescencia, por resultar ésta especialmente interesante en lo que a los procesos de identificación y al establecimiento de relaciones amorosas y sexuales se refiere (Altable, 1991). Concretamente, nos centramos en los y las estudiantes de educación secundaria obligatoria que se formaban como mediadores de salud en el programa Forma Joven, por considerar que este grupo podría proporcionarnos información especialmente rica acerca del objeto de estudio y, así, maximizar nuestro aprendizaje (Stake, 1998). Esto es así dado que el grupo estaba compuesto por chicos y chicas que participaban voluntariamente en un programa educativo en relación a la temática en cuestión, que contaban con cierta formación y sensibilización, así como con una buena disposición para el diálogo.

El contexto de la investigación ha sido el espacio Forma Joven, un programa impulsado por la Junta de Andalucía² como estrategia para la promoción de la salud entre los y las jóvenes. En la provincia de Cádiz comenzó a funcionar en 2008, ocupándose, entre otros aspectos, de proporcionar información, asesoramiento y formación a los y las estudiantes de los diversos institutos de enseñanza secundaria participantes, acerca de: estilos de vida saludables, sexualidad y relaciones afectivas, salud mental y convivencia.

Cada año se desarrollaban dos cursos de formación inicial en primavera (uno dirigido al alumnado de la zona costera de la provincia, y otro, al de la sierra), a los que asistían 25 alumnos/as respectivamente (dos por centro), seleccionados por las orientadoras y los orientadores de sus institutos. Al curso de profundización, que se desarrollaba en otoño, asistían igualmente 25 alumnos/as; habitualmente uno/a de cada instituto participante, en esta ocasión, seleccionados/as por la docente.

Las formaciones solían realizarse durante fines de semana completos en albergues juveniles de la Junta de Andalucía. Sin embargo, a partir de 2011, la formación destinada a profundizar en los contenidos cambió de formato y se concentró en unas jornadas de un día de duración. En 2013 se redujo un poco la duración de la formación inicial, pero se amplió el número de adolescentes que participaban en ella a dos grupos de 50 cada uno.

Recogida de información y análisis de los datos

Para recabar datos nos servimos de diversas estrategias propias de los estudios cualitativos: cuestionarios, entrevistas en profundidad y conversaciones informales. No obstante, la información que sustenta este artículo es la que obtuvimos a través de la observación participante en las sesiones del Forma Joven.

Las sesiones formativas en las que pudimos participar fueron siete:

- Del 5 al 7 de noviembre de 2010. Curso de profundización en el Albergue Juvenil de Algeciras, destinado a alumnado de toda la provincia de Cádiz participante ese año.
- Del 29 al 31 de abril de 2011. Formación inicial orientada al alumnado de la sierra, en el Albergue Juvenil de El Bosque.
- El 23 de noviembre de 2011. Jornadas de profundización que se celebraron en La Casa de las Mujeres de Jerez de la Frontera, dirigidas a todo el alumnado que se había formado como mediador durante los dos años anteriores.
- Del 2 al 4 de marzo de 2012. Formación inicial orientada al alumnado de la zona de la Sierra y desarrollada en un hotel de Arcos de la Frontera.
- Del 16 al 18 de marzo de 2012. Formación inicial, en esta ocasión dirigida al alumnado de la zona costera de la provincia y celebrada en el Albergue Juvenil de Algeciras.
- El 16 de noviembre de 2012. Jornadas de profundización, dirigidas a todos los chicos y chicas que se habían formado como mediadores a lo largo de ese año; de nuevo, celebradas en La Casa de las Mujeres de Jerez de la Frontera.
- Del 6 al 7 de abril de 2013. Formación inicial dirigida a estudiantes de toda la provincia y celebradas en el Albergue Juvenil de Jerez de la Frontera.

La utilización de la observación participante implica que los investigadores nos constituimos como un instrumento básico para la recopilación de los datos al interaccionar y relacionarnos con los sujetos de estudio en el contexto observado. A su vez, esta estrategia supone que nuestras categorías de observación no estuvieran prefijadas de antemano, sino que se fueran concretando a medida que se desarrollaba el proceso de investigación (Angulo y Vázquez, 2003; Gibbs, 2012).

Inicialmente, nuestra incursión en Forma Joven perseguía fundamentalmente la selección de determinados jóvenes que protagonizaran cuatro estudios de caso. Aun así, la riqueza del contexto motivó que las observaciones durante las sesiones formativas continuaran hasta el fin de nuestro estudio, con el fin de contar con una muestra de adolescentes más amplia que nos sirviera de referente; permitiéndonos contrastar los datos obtenidos a través de las entrevistas en profundidad y conversaciones informales con los y las protagonistas de los cuatro casos.



Como puede deducirse de lo anterior, en las citadas sesiones de formación no siempre se abordaban los mismos contenidos, dado que: (i) había cursos de formación inicial y cursos de profundización; (ii) la temporalización también se modificaba cada año; (iii) las actividades a realizar y los contenidos a tratar se adaptaban en cierta medida a las características de cada grupo. Por esta razón, fue necesario agrupar toda la información recopilada en función de diferentes temáticas que tuvieran correspondencia con el foco de la investigación.

Finalmente, las categorías de análisis de los datos recogidos a través de la observación participante en las sesiones formativas del programa fueron: (i) posicionamiento de los y las adolescentes frente a los roles de género; (ii) concepciones y experiencias sobre las relaciones amorosas; (iii) formación y conocimientos sobre sexualidad.

Para llevar a cabo el análisis de la información propia de cada una de las temáticas, la triangulación se llevó a cabo: a través del contraste de esta con las teorías e investigaciones de carácter empírico relacionadas con cada uno de los ámbitos temáticos; a través de la puesta en relación de la misma con los datos obtenidos por medio de las otras estrategias de indagación utilizadas; e, igualmente, comparando los datos obtenidos de los diferentes grupos de adolescentes que participaron en los cursos de formación durante el periodo en que desarrollamos nuestro trabajo de campo.

Análisis de los datos

Posicionamiento frente a los roles de género

Abordamos explícitamente la cuestión a través de unos talleres realizados en los cursos de formación inicial: entre el 2 y el 4 de marzo de 2012 con los chicos y chicas provenientes de los pueblos de la sierra gaditana; y entre el 16 y 18 de marzo de 2012, con los chicos y chicas de las poblaciones costeras.

En dichos talleres, inicialmente trabajamos con chicas y chicos por separado. Lo hacemos en ambos casos a través de unas siluetas (de una ellas y de uno de ellos, respectivamente) que dibujamos en papel continuo, en cuyo interior escribimos las cualidades que la sociedad nos dice que debemos poseer, mientras que en el exterior plasmamos las cualidades que no se consideran propias de nuestro género.

Un descubrimiento totalmente inesperado fue la detección de perspectivas bastante diferentes entre las y los adolescentes de ambos grupos, acerca de la desigual distribución de los roles de género.

La reacción inicial del primer grupo de chicas (las de la sierra, una zona más rural y tradicional) fue protestar por no querer asumir los estereotipos de género que la sociedad les impone. Una vez que inician la tarea, la mayoría de las características que escriben dentro de la silueta tienen que ver con el cuidado: “dulces, maternales, amas de casa, activas, sensibles, cariñosas, buenas madres...”. Las otras también tienen que ver con gustar a los demás: “presumidas, provocativas (sin que se note)...”. Y con satisfacer de otro modo: “tímidas, sumisas...”. Lo que consideran que no les está permitido es: “ser independientes o ganar más dinero que los hombres”.

Sin embargo, el otro grupo de chicas (las de la costa, zona más urbana y cosmopolita), en un primer momento no entienden el interés de la tarea que les proponemos, al considerar que a ellas nadie les dice cómo tienen que ser. No son conscientes de las exigencias sociales ni siquiera cuando comienzan a escribir adjetivos como: “guapas, presumidas, objetos...”. En esta ocasión apenas aluden a que se les considere guarras por tomar la iniciativa en las relaciones, ni a que tengan que ser dependientes; tampoco hablan apenas de sumisión, aunque sí escriben la palabra “obedientes” (a pesar de que, supuestamente, nadie les dice cómo deben ser). Destacan que de ellas se espera que sean “trabajadoras y maduras”.

La silueta elaborada por los chicos de la sierra contiene expresiones como: “vacilón”, ya que deben aparentar superioridad; “pene largo y grande”, fundamental en nuestra sociedad heteronormativa; “depilado”, moda que a veces se confunde con un avance hacia la igualdad; “pegar para proteger”, debido a que se les educa en la violencia para defender sus posesiones. Es en esta reclamación de agresividad que reciben de la sociedad, donde ponen el acento. Por su parte, en la misma línea que sus compañeras, los chicos de la costa no hacen referencia a la violencia, ni a la responsabilidad de proteger a sus parejas; aunque sí aluden a la demanda social de “fuerza”.

Al poner en común el trabajo de los chicos y las chicas de la sierra, ellos manifiestan su desacuerdo con varias de las afirmaciones realizadas por ellas (a diferencia de lo ocurrido en el grupo de la costa, donde las desigualdades se presentan con tal sutileza que les pasan desapercibidas y apenas genera debate entre chicos y chicas). Por ejemplo, se molestan porque se piense que no realizan labores domésticas o niegan querer que sus parejas ganen menos dinero, añadiendo que “quien quiera eso es tonto”.

En relación al tema de la responsabilidad de provisión económica de los hombres y de la desigualdad salarial entre géneros, cabe indicar que varias chicas del grupo de la costa (aunque no la mayoría), a pesar de su aparente libertad e independencia, manifiestan sentirse encantadas de ser invitadas por los chicos.

Volviendo a los chicos de la sierra, estos también protestan ante la afirmación sobre que no les gusta que ellas provoquen, argumentando que les gusta que las chicas tomen la iniciativa “en ocasiones”. A pesar de la defensa de



ambos grupos de la actitud activa de las chicas en la seducción, parece que sus argumentos (como en el caso del dinero) no están interiorizados, ya que en conversaciones más informales (en las que no se cuida el decir lo políticamente correcto), hay chicas que critican a compañeras de su instituto que consideran unas “guarras” por estar siempre pendientes de los chicos.

Pero el tema que acaparó la mayoría del tiempo de puesta en común en el grupo de la sierra fue el de la violencia; los jóvenes confiesan que, si alguien molesta a sus novias, ellos se ven obligados a pegar para defenderlas; a pesar de que a muchos no les satisface tener que desarrollar esa actitud que les hace sentirse mal.

Finalmente, llegamos a la conclusión de que a los chicos tampoco les gustan muchas de las características que se les imponen. Comprendemos que ellos se ven obligados a cuidar y proteger desde la violencia, mientras que ellas deben hacerlo desde el cariño y la sensibilidad.

Concepciones y experiencias sobre las relaciones amorosas

Aunque la tarea planificada para abordar específicamente la cuestión del amor era otra, ya durante el desarrollo de la actividad relatada previamente, obtuvimos pistas acerca de las concepciones sobre las relaciones amorosas presentes en estas chicas.

Durante la elaboración de la silueta con las adolescentes del grupo de la costa, surge el tema de los chicos que tienen a sus parejas como si fueran “objetos”, “sus posesiones”. Esta cuestión, que emerge como una crítica, desemboca en una declaración de una de las adolescentes que denota que la concepción posesiva propia del amor romántico (apoyada en el mito de la exclusividad, la fidelidad y los celos) está bastante generalizada. En concreto, la joven declara que a ella también le molesta que las otras chicas miren a su novio, y confiesa que, aunque no las agrede, las mira mal para que les quede claro que él está con ella; en su defensa argumenta: “si a mí no me pueden mirar, a mi novio, tampoco”.

Posteriormente, durante la puesta en común, son varias las chicas que afirman que les gustan más los “chulos” (“vacilonos”, como habían indicado ellos) que los chicos buenos; explican que prefieren que les pongan las cosas difíciles y tratan de justificar esta postura argumentando que “se puede ser chulo y a la vez agradable”. Esto nos da pistas de que el mito de la omnipotencia del amor, que compensa el sufrimiento, también está presente.

Pero el trabajo específico acerca del amor tiene lugar en la segunda parte de nuestro taller. Para su realización, ofrecemos a las y los participantes un

Ellos se ven obligados a cuidar y proteger desde la violencia, mientras que ellas deben hacerlo desde el cariño y la sensibilidad

listado de frases relativas a las relaciones amorosas tóxicas, del tipo: “una pareja no puede tener ningún secreto” o “una pareja que se quiere intenta hacer todo junta”. Entre treinta frases de este tipo, los y las adolescentes, distribuidos en grupos mixtos, debían señalar las que consideraban que describían su relación amorosa ideal.

En la formación dirigida a los chicos y las chicas de la sierra, todos los grupos rechazaron la mayoría de las afirmaciones. Estos y, sobre todo, estas adolescentes exponen que no quieren ser dependientes, que no quieren que las controlen, que el amor no lo puede todo... Detectan que las telenovelas, los cuentos, las películas y la música transmiten en muchos casos la perspectiva del amor que ellos y ellas rechazan. Las dificultades surgen cuando les ponemos ejemplos concretos de la vinculación entre los mitos románticos (como el de las “medias naranjas”) y la violencia de género; quedan desconcertados e inicialmente rechazan nuestra perspectiva, y algunas chicas defienden que pueden ser “naranjas enteras” y románticas a la vez. Algo similar ocurre cuando les hablamos de películas de gran popularidad entre la juventud, como *Crepúsculo* o *A tres metros sobre el cielo*; no pueden creer que las relaciones que reflejan (las cuáles constituyen sus principales referencias) sean violentas y desiguales.

Al grupo de las zonas urbanas le surgen más dudas en relación a las afirmaciones planteadas en el documento, aunque algunas chicas comentan que si sus novios mantuvieran ciertas actitudes reflejadas en el mismo, los considerarían “unos pesados y unos empalagosos”. De nuevo, en esta ocasión parece que tienen claro que el amor romántico suele tener consecuencias negativas, y cuando les ponemos como ejemplos la película *Crepúsculo*, la serie *Física o química* o la canción que nos representaría en Eurovisión ese año, *Quédate conmigo*, les desconcertamos. Les encantan las producciones románticas que criticamos, especialmente a las chicas que previamente se habían mostrado más reivindicativas; quienes terminan preguntándonos si no pueden ser igualitarias mientras les siguen gustando ese tipo de películas, series y canciones que transmiten mensajes perjudiciales; y defendiendo sus gustos con el argumento de que lo que se refleja en las producciones no se corresponde con la realidad.

El trabajo en relación al amor con estos adolescentes nos ha llevado a descubrir una dualidad bastante llamativa, que nos hace pensar que han interiorizado el discurso crítico acerca del mismo, pero que este no se refleja en las relaciones que desean y que mantienen, al no contar con modelos de relación más igualitarios que los románticos.

Formación y conocimientos sobre sexualidad

Un reflejo bastante esclarecedor sobre la perspectiva de la sexualidad dominante entre estos y estas adolescentes nos lo ofrecen sus expectativas acerca de lo que van a aprender en Forma Joven. Las conocemos porque, al inicio



Las telenovelas, los cuentos, las películas y la música transmiten en muchos casos la perspectiva del amor que ellos y ellas rechazan

de las sesiones formativas, se les demanda que las plasmen por escrito, con total libertad y anonimato.

Los principales temas que les interesan, como cabría esperar, son: los métodos anticonceptivos, la prevención de embarazos y las infecciones de transmisión genital. No obstante, también manifiestan inquietud por aprender:

- “Conocer mi cuerpo y todos los problemas que puede provocar la sexualidad.
- Mitos sobre el sexo, consejos para hacerlo bien, cómo masturbar a tu pareja, cómo hacer que disfrute más, preliminares, cuánto debe durar una sesión de sexo, si es malo haberlo hecho con nuestra edad, métodos anticonceptivos, si la primera vez duele, cómo calentar a tu pareja.
- Todo lo que me expliquen, pero también las precauciones.
- Cómo distinguir un orgasmo real de uno fingido.^{[1][2]} La primera vez.
- Conocer mejor mi cuerpo.
- Si te estás poniendo la vacuna del cáncer de útero ¿puedes hacerlo o tienes que esperar hasta que acabes de ponértela?
- Cómo poner un condón. Consecuencias y causas de la sexualidad.”

Para ellos y ellas
la sexualidad es
algo problemático

Ya sus expectativas iniciales nos llevan a deducir que para ellos y ellas la sexualidad es algo problemático, algo que quizás es “malo a su edad”, algo que puede tener consecuencias y para lo que hay que tomar precauciones. Además, es como una prueba a superar, con una duración determinada, en la que hay que satisfacer a la pareja para evitar que finja los orgasmos, con una “primera vez” posiblemente dolorosa para las chicas, y algo que básicamente se reduce al coito, ya que todo lo demás se consideran solo “preliminares”.

No obstante, los aspectos relativos a las experiencias propias en relación a la sexualidad se atienden más explícitamente en las sesiones de profundización. Por ejemplo, en la primera formación en la que participamos en noviembre de 2010, dirigida a 25 estudiantes de toda la provincia gaditana, obtenemos información interesante acerca de la formación (o más bien, la ausencia de esta) con la que cuentan los chicos y las chicas.

Concretamente, en una actividad que realizan segregados por género, en el grupo de las chicas comenzamos hablando acerca de lo que nos han contado sobre la sexualidad. Muchas coinciden en afirmar que en sus casas se evita hablar sobre el tema y que en el instituto se han limitado a explicarles los métodos anticonceptivos y las infecciones de transmisión genital, con el agravante de haber repartido preservativos exclusivamente a los chicos.

Esto nos lleva a plantearnos el hecho de que a las chicas se nos presente la sexualidad como algo de lo que tenemos que protegernos y cuidarnos, principalmente, para no quedar embarazadas (actitud necesaria, sin duda) y, jamás, como algo de lo que debemos disfrutar, algo que debe hacernos sentir bien. En esta línea, seguimos reflexionando acerca de si conocemos

suficientemente nuestro cuerpo, detectando que la mayoría no sabe cómo es ni dónde se encuentra su clítoris (el desconocimiento de los genitales femeninos queda en evidencia en todas las sesiones formativas en las que se aborda la cuestión a lo largo de los tres años).

Sobre cómo les gustaría que fueran sus relaciones sexuales, las chicas manifiestan que quieren poder ser ellas mismas. Quieren relaciones que se basen en el cariño y en el respeto, que sean igualitarias y libres, que entre las personas implicadas haya comunicación, y, en definitiva, quieren que las traten como ellas tratan.

Estas chicas que en grupo expresan tan decididamente el tipo de relaciones que desean, modifican su actitud cuando realmente se encuentran en una situación en la que explícitamente deben demandar lo que quieren. Lo observamos en una actividad que realizan por la noche en un ambiente de relajación (con poca luz, velas y música suave), en la que se les propone (a todos y todas) que elijan una pareja que les inspire confianza (independientemente de su género), a la que sean capaces de decir lo que quieren y lo que no (como debería suceder en las relaciones amorosas y sexuales), para intercambiarse masajes. Para el desarrollo de la misma, cada persona cuenta con tres deseos que debe solicitar a su pareja (por ejemplo: quiero un masaje en los pies), a los que, no obstante, esta puede negarse; el objetivo es llegar a acuerdos que satisfagan a ambas partes. Detectamos que, en general, a las chicas les resulta difícil pedir a la otra persona que cumpla sus deseos, dicen no saber qué quieren o demandan que les hagan lo que quieran.

Respecto a la sesión de trabajo acerca de las relaciones sexuales con los chicos, cabe señalar como aspecto positivo el hecho de que en ningún momento aludieran a las relaciones que tradicionalmente muestra la pornografía como su referente. Por otra parte, es destacable que algunos de ellos compartieran con el grupo sus experiencias en cuestión de relaciones homosexuales y bisexuales, especialmente, teniendo en cuenta que en ningún caso habían abordado el tema con sus familias a pesar de estar convencidos de que estas les apoyarían.

El trabajo relativo a la sexualidad que se realiza en los cursos de iniciación nos aporta informaciones en la misma línea que la presentada hasta el momento. Para comenzar a abordar la cuestión, se pide a los chicos y chicas que digan lo primero que se les ocurra al pensar en la temática. Esta actividad persigue mostrar a los y las adolescentes que la sexualidad implica aspectos físicos, psicológicos o emocionales, y normas sociales relacionadas con la moral; y así, progresivamente, ir desvinculándola exclusivamente de los genitales y focalizándola en todo el cuerpo.

Las palabras surgidas en la formación inicial dirigida al alumnado de la sierra en marzo de 2012, fueron las siguientes:

Preservativo, pene, testículos, penetración, empalmarse, masturbación,



A las chicas les resulta difícil pedir a la otra persona que cumpla sus deseos, dicen no saber qué quieren o demandan que les hagan lo que quieran

felación, correrse, semen, vagina, Kamasutra, clítoris, espermatozoide, pezones, consoladores, vibradores, juguetes, beso, prácticas, amor, caricias, lesbianismo, tríos y compañía, hablar, pasión, burdel, placer, cariño, orgasmo, porno, morbo, tocamiento, chupetón, desnudo, puta, ponerse cachondo/a, reproducción, intimidad, abrazos, masajes eróticos, viagra, cama, sofá, coche, encimera, virgen, desvirgar, filias, hacer el amor, sexo duro³.

Por supuesto, enunciar estas palabras les produce una risa incesante, a pesar de que ni conocen el significado de la mayoría de ellas. Detectamos, por otra parte, que tienen una perspectiva bastante sesgada de algunos aspectos, por ejemplo, al referirse al himen utilizan expresiones tan sexistas y agresivas como “partir a la chica”, y conceden una importancia central a conceptos de carácter religioso como “virginidad” o “desvirgar”.

Con el fin de desmontar mitos relativos a la sexualidad que perpetúan la perspectiva andro y coitocéntrica de la misma, en la mayoría de las sesiones de formación se realiza una dinámica en la que cada uno de los chicos y de las chicas debe posicionarse de acuerdo o en desacuerdo con diferentes afirmaciones.

Detectamos una peligrosa incertidumbre ante enunciados como: “un pene grande es signo de potencia sexual”, “el orgasmo femenino se alcanza mediante la penetración”, “los chicos deben tomar la iniciativa”, “no es posible quedarse embarazada durante la menstruación”, “no es posible quedarse embarazada la primera vez que se practica el coito” o “la primera vez duele”. Igualmente, comprobamos la ausencia de significatividad y relevancia de los escasos contenidos teóricos aprendidos, ante exposiciones como las de una chica que explica que “la marcha atrás” no es fiable porque los espermatozoides están en una bolsita (que no identifica como testículos) y pueden salir sin que el chico se dé cuenta (sin relacionar este acontecimiento con la eyaculación).

Conclusiones: necesidades educativas para avanzar en los derechos humanos

El análisis de los comentarios y las actitudes del alumnado participante en el estudio nos ha permitido detectar carencias informativas, formativas y educativas en cada uno de los ámbitos abordados. En este apartado queremos dejar constancia de las mismas, con el fin de promover una intervención socioeducativa acorde al horizonte de igualdad y libertad que nos proporcionan los derechos humanos.

En primer término, hablamos de las necesidades relacionadas con los aspec-

tos más conocidos a nivel general por la población: la desigual distribución de roles propia del “sistema sexo-género” (Rubin, 1996). Hemos comprobado que la exigencia de cumplimiento de los roles tradicionales es más explícita en los contextos más rurales y con una población más reducida y menos diversa, como es el de la serranía gaditana; y que la crudeza con la que se realiza esta demanda social hace que los y las jóvenes se hagan más conscientes de la injusticia que supone. Pero la demanda de asunción de los roles asignados a cada género se da también, con un disfraz de libertad, en los contextos más urbanos y multiculturales, donde se sigue esperando de ellos características como la fuerza, y de ellas, otras como la madurez y la responsabilidad. No obstante, en estos casos la manipulación es tan sutil que ni llega a molestar a los propios interpelados, en la línea propuesta por Mernissi (2013) acerca del patriarcado en Occidente.

Consideramos que es básico educar para terminar con la forzosa (aunque no natural) distribución binaria de los roles de género, que no hace sino limitar y segregar a las personas; y que habitualmente sitúa en una posición de exclusión a quienes no se sienten satisfechos representando los roles que les han sido impuestos (Missé, 2015). Del mismo modo, proponemos intervenir para acabar con (o al menos reducir) actitudes asociadas a alguno de los géneros que resultan negativas para todas las personas, como es el caso de la violencia; y, a cambio, fomentar actitudes positivas para la convivencia como la madurez, el respeto, la corresponsabilidad o el cuidado entre todas las personas, independientemente del género de estas.

Actitudes como las mencionadas en último lugar serían especialmente importantes para el desarrollo de relaciones sentimentales sanas, opuestas a las que mayoritariamente se difunden desde los discursos dominantes, acordes a la concepción romántica del amor, las cuáles ejercen una notable influencia en nuestros jóvenes. Esta influencia sale a la luz en conversaciones espontáneas, no reflexionadas, en las que no tienen la precaución de exponer lo políticamente correcto. En esos momentos es cuando (las chicas) muestran cómo esa concepción dominante acerca del amor impregna sus relaciones. Lo percibimos, por ejemplo, cuando aluden a sus parejas como si fueran sus posesiones y a las otras chicas como si fueran sus rivales, justificando esta actitud con el argumento de que es recíproca; e, igualmente, cuando afirman que les gustan los chicos “chulos” que les ponen las cosas difíciles y, en consecuencia, les hacen sufrir por amor. Todas estas concepciones y actitudes se corresponden con las identificadas en otros grupos de adolescentes en diferentes trabajos (Gómez, 2004; Duque, 2006; Caro, 2007, 2008; Leal, 2008).

Resulta significativo que estas mismas chicas, al ser preguntadas explícitamente por actitudes propias de la concepción romántica del amor, las rechacen. Ellas saben que esta perspectiva del amor no favorece el mantenimiento de relaciones libres e igualitarias, y, además, encuentran los comportamientos derivados de la misma, limitantes y cansinos; pero parece que esta actitud crítica se limita a la teoría. En la práctica, estas no identifican la influencia



Consideramos que es básico educar para terminar con la forzosa distribución binaria de los roles de género, que no hace sino limitar y segregar a las personas

de los mitos románticos en sus propias relaciones, ni tampoco en las producciones artísticas o culturales como la música o el cine. Como bien indican Esteban y Távora (2008) y Esteban (2008), comprobamos que las relaciones amorosas románticas constituyen su referente y su ideal, y que se identifican con personajes de ficción que experimentan el mito de “la media naranja” o el de que “el amor lo puede todo”.

Necesidad de ofrecer a los jóvenes modelos de amor alternativos al romántico; modelos de amor no exclusivos o excluyentes

Creemos firmemente en la necesidad de ofrecer a los jóvenes modelos de amor alternativos al romántico; modelos de amor no exclusivos o excluyentes, en los que no haya una única persona receptora del mismo, sino que este se distribuya entre todas las personas que les rodean y les enriquecen; modelos de amor que no se basen en la necesidad de que alguien les complete, sino en la libertad y el apoyo mutuo; modelos de amor que no les limiten ni les hagan sufrir, sino que contribuyan a su crecimiento personal y a que se sientan a gusto con ellos mismos.

En cuanto a la sexualidad, constituye para nuestros adolescentes un ámbito de la vida “oscuro”, que da vergüenza; un peligro del que hay que cuidarse y una prueba en la que hay que “dar la talla”. Esta perspectiva nos resulta bastante lógica si tenemos en cuenta sus experiencias y atendemos al planteamiento de Navarro, Barberá y Reig (2003) y Navarro, Barberá, Reig y Ferrer (2006), que establece que las relaciones sexuales determinan la posición dentro del grupo de los chicos y que para las chicas están asociadas al amor, elemento central de su subjetividad. No obstante, al mismo tiempo, la consideramos bastante perjudicial para el desarrollo integral de los y las jóvenes.

Para estos chicos y estas chicas, obviamente, todo lo relativo a la sexualidad resulta sombrío y de apariencia peligrosa, dado que es un tema del que los adultos siempre han evitado hablarles, y cuando lo han hecho ha sido de manera sesgada (sirviendo a los intereses del sistema, como señaló Foucault), obviando todos sus aspectos positivos y aludiendo exclusivamente a los posibles riesgos; no de la sexualidad, sino del coito. Porque la formación ofrecida a los y las adolescentes reduce la sexualidad al coito, y por ese motivo se focaliza en los genitales y en la prevención de embarazos y de infecciones. Además, el hecho de proporcionar preservativos solo a los chicos (como indicaban algunas de las chicas) perpetúa la perspectiva de la actitud activa masculina frente a la actitud pasiva femenina.

Dicha pasividad femenina también pudimos percibirla cuando estos adolescentes debían pedir a sus parejas el tipo de masaje que querían. Especialmente a ellas habría que enseñarles a disfrutar, a no sentirse cohibidas para demandar lo que quieren e, igualmente, a no pensar que son unas “guarras” por tomar la iniciativa en las relaciones sexuales (para esto último sería también fundamental la intervención con los chicos). Aunque, de manera paralela, habría que ayudarlas a descubrir qué les hace disfrutar, en vez de animarlas a dedicar todo su esfuerzo a satisfacer los deseos de los otros, como bien señalan Esteban y Távora (2008). Este cambio será complicado mientras el

discurso del amor romántico sea el hegemónico, la perspectiva coitocéntrica de la sexualidad sea la dominante y el cristianismo, con el papel central que concede a la virginidad, siga contando con tanto poder, como nos dice Guasch (2007).

Pero lo más decepcionante acerca de la formación en sexualidad que reciben los chicos y las chicas adolescentes es que, a pesar de limitarse a abordar los riesgos del coito, no reduce el peligro inherente a la citada práctica. Esto es debido a que no consigue que aprendan, ni siquiera, estos escasos contenidos de manera relevante. De ahí que los y las jóvenes siguen desconociendo sus órganos sexuales y reproductores, y creyendo en falsos mitos que se difunden a través de discursos que les resultan más cercanos; discursos que les llevan a vivir la sexualidad como una prueba que solo pueden superar si no decepcionan a sus parejas.

Por todo lo mencionado, abogamos en esta ocasión por una educación sexual que supere el coitocentrismo y el androcentrismo. Una verdadera educación que presente la sexualidad de manera global o integral; sin atribuirle el fin último de la reproducción, sin limitarla a unas partes concretas del cuerpo, sin un procedimiento o unas pautas concretas (más allá del respeto y la satisfacción mutua de las personas implicadas). En definitiva, reivindicamos una educación que presente la sexualidad como un ámbito más de la vida, que nos permite expresarnos, disfrutar y crecer como personas.

Finalmente, y con el fin de promover la intervención en la temática que nos ocupa, consideramos oportuno concretar aquellas líneas de actuación que consideramos más importantes derivadas de necesidades educativas detectadas:

- Desnaturalizar el binarismo de género, mostrar que es una construcción social y favorecer la libre elección de roles.
- Enseñar a detectar el sexismo, que se da siempre que, al cambiar el género de las personas, la escena nos resulta rara.
- Fomentar las actitudes que mejoran la convivencia y evitar las que la dificultan, independientemente del género.
- Desnaturalizar los sentimientos, mostrar la mediación social existente, especialmente en el amor.
- Ayudar a tomar conciencia de las limitaciones que genera la concepción romántica del amor.
- Ofrecer modelos de relación sentimental más libres e igualitarios.
- Abordar la sexualidad como un ámbito más de la vida que tiene el fin de proporcionarnos placer a nosotros mismos y a otras personas.
- Desvincular la sexualidad de la reproducción y, en consecuencia, no limitarla al coito. No obstante, favorecer un aprendizaje relevante acerca de la reproducción.
- Enseñar a ser asertivos, a llegar a acuerdos, a demandar lo que se quiere, a decir “no”.

Llegados a este punto, queremos concluir nuestro artículo subrayando que,



Abogamos en esta ocasión por una educación sexual que supere el coitocentrismo y el androcentrismo

en una societat en la que les persones se respecten i se cuiden, on se senten lliures per elegir com posicionar-se, se desenvolupen com éssers complets i, en conseqüència, mantenen relacions sentimentals igualitàries i lliures, amb relacions sexuals consensuades i placenteres..., en una societat així, els drets humans començaran a complir-se.

Guadalupe Calvo García
Profesora substituta interina
Departamento de Didáctica
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz
guadalupe.calvo@uca.es

José Eduardo Sierra Nieto
Profesor ayudante y Doctor
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz
eduardo.sierra@uca.es

Ester Caparrós Martín
Profesora ayudante y Doctora
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz
ester.caparros@uca.es

Bibliografía

Altable Vicario, Ch. (1991). *Penélope o las trampas del amor*. Madrid: Mare Nostrum.

Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 23-34.

Angulo, F.; Vázquez, R. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En Vázquez, R.; Angulo, F. (Eds.). *Introducción a los estudios de casos* (15-51). Málaga: Aljibe.

Arostegi, E.; Laespada, M^a T.; Iraurgi, I. (2016). Violencia en parejas adolescentes, contexto recreativo y consumo de alcohol: análisis de las representaciones ligadas al género. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 49-59.

Barrón, A.; Martínez - Iñigo, D.; De Paul, P.; Yela, C. (1999). Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2(1), 64-73.

Bosch, E. et al. (s/f). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Instituto de la Mujer. En: <http://cdd.emakumeak.org/recursos/2420>

Burin, M. (2003). El deseo de poder en la construcción de la subjetividad femenina. El “techo de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. En Hernando, A. (Coord.). *¿Desean las mujeres el poder? Cinco reflexiones en torno a un deseo conflictivo* (34-70). Madrid: Minerva Ediciones.

Calvo García, G. (2013). La construcción de las identidades sexuales en la adolescencia. Cuatro estudios de caso de mediadoras y mediadores del programa educativo Forma Joven. En: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/18491>

Caparrós, E.; Sierra, J. E. (2012). Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación. En J. Ignacio Rivas, Fernando Hernández, Juana sancho y Claudio Núñez (Coords.). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (61 - 66). Barcelona: Dipòsit Digital UB. En: <http://hdl.handle.net/2445/32345>

Caro Blanco, C. (2007). La concepción romántica del amor: trasfondo de la violencia de género. En Bosch, E.; Ferrer, V.; Navarro, C. (Coord.). *De la violencia contra las mujeres a la construcción del pensamiento feminista* (63 -74). Universidad de las Islas Baleares.

Caro Blanco, C. (2008). Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas. *Revista de estudios de juventud*, (83), 213 – 229.

Coontz, S. (2006). *Historia del matrimonio. Cómo el amor conquistó el matrimonio*. Barcelona: Gedisa.

Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.

Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.

Esteban, M. L. (2008). El amor romántico dentro y fuera de occidente: determinismos, paradojas y visiones alternativas. En Suarez, L.; Martín, E.; Hernández, R. (Coord.). *Feminismos en la antropología: nuevas propuestas críticas* (pp. 157-172). San Sebastián: Ankulegi Antropologia Elkartea.

Esteban, M. L.; Tábora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39 (1), pp. 59 – 73.

Ferrer, V.; Bosch, E.; Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de psicología*, (99), pp. 7-31.

Foucault, M. (1984) [1976]. *Historia de la sexualidad. Vol. I. La voluntad del saber*. Madrid: S. XXI.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.

Guasch, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.

Herrera, C. (2011). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.



- Jónasdóttir, A. G.** (1993). *El poder del amor: ¿Le importa el sexo a la democracia?* Madrid: Cátedra.
- Leacock, E.** (1972). *The origin of the family, private property and the state.* Nueva York: International publishers.
- Leacock, E.** (1978). Women's status in egalitarian society: implications for social evolution. *Current anthropology*, 19 (2), 247 – 275.
- Leal, A.** (2007). Características y paradojas de una relación de amor deseable: un estudio con adolescentes. En Bosch, E.; Ferrer, V.; Navarro, C. (Coord.) (2007). *De la violencia contra las mujeres a la construcción del pensamiento feminista* (pp. 63 – 74). Universidad de las Islas Baleares.
- Martínez Benlloch, I. et al.** (2008). *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia.* Madrid: Instituto de la Mujer.
- Mead, M.** (2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas.* Barcelona: Paidós.
- Mernissi, F.** (2013). *El harén en occidente.* Madrid: Booket.
- Missé Sánchez, M.** (2015). *Intolerancia X género. El acoso escolar contra menores con expresiones de género diversas.* Madrid: Ministerios de sanidad, servicios sociales e igualdad.
- Navarro Pertusa, E.; Barberá Heredia, E.; Reig Ferrer, A.** (2003). Diferencias de género en motivación sexual. *Psicothema*, 15 (3), 395 – 400.
- Navarro Pertusa, E.; Reig Ferrer, A.; Barberá Heredia, E.; Ferrer Cascale, R.** (2006). Grupos de iguales e iniciación sexual adolescente: diferencias de género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (1), 79 – 96.
- Ortner, S.** (1974). Is female to male as nature to culture? En Rosaldo, M. y Lamphere, L. (eds.). *Woman, culture and society* (67 – 88). Stanford: Stanford University Press.
- Rodríguez San Julián, E.; Megías Quirós, I.** (2015). *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia.* Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.
- Rosaldo, M.** (1974). Woman, culture and society: a theoretical overview. En Rosaldo, M.; Lamphere, L. (eds.) (1974): *Woman, culture and society* (pp. 17 – 42). Stanford: Stanford University Press.
- Rubin, G.** (1996) [1975]. El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. En Lamas, M. (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (35-96). México: PUEG.
- Sacks, K.** (1974). Engel revisited: women, the organization of production, and private property. En Rosaldo, M. y Lamphere, L. (Eds.). *Woman, culture and society* (207 – 222). Stanford: Stanford University Press.
- Sacks, K.** (1979). *Sisters and wives.* Westport, Conn: Greenwood Press.
- Santibañez, R.; Ruiz-Narezo, M.; González de Audikana, M.; Fonseca, J.** (2016). Parejas adolescentes en conflicto: explorando la incidencia de la violencia en las primeras relaciones afectivas. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 79-941.
- Stake, R.** (1998). *Investigar con estudios de caso.* Madrid: Morata.
- Witting, M.** (2005) [1980]. *El pensamiento heterosexual.* Barcelona: Egales.