
**EDUCAR LAS RELACIONES AFECTIVOSEXUALES, PREVENIR LAS
DIFERENTES FORMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO**

***TO EDUCATE SEXUAL-AFFECTIVE RELATIONSHIPS, TO PREVENT THE
DIFFERENT KINDS OF GENDER VIOLENCE***

Mar Venegas

TRABAJO SOCIAL GLOBAL 2010, 1 (2) 162-182

<http://tsghipatiaeditorial.com/index.php/tsg1>

Las diversas formas que adopta la violencia de género continúan siendo, todavía en esta primera década del siglo XXI, uno de los problemas más flagrantes de toda sociedad. Para su erradicación, resulta imprescindible el trabajo de intervención mediante la educación afectivosexual. Ésa es la tesis que defiendo en este artículo y que ilustro mediante una experiencia a caballo entre la investigación sociológica y la acción educativa: un taller para prevenir las violencias de género inserto en un curso de educación afectivosexual con adolescentes. De este modo, pretendo dar cobertura a dos objetivos: describir y reflexionar sobre un ejemplo de intervención educativa para prevenir la violencia de género en adolescentes y, partiendo de ello, defender la educación afectivosexual como herramienta fundamental para contribuir a la formación de relaciones afectivosexuales entre adolescentes basadas en dos principios inseparables: la igualdad y la no violencia sexual y de género.

The different kinds that gender violence adopts keep on being one of the most flagrant problems of any society even at the beginning of the 21st century. In order to eradicate it, it becomes crucial the work of intervention through sexual-affective education. This is the thesis I defend in this paper, which I will illustrate by means of an experience between sociological research and educational ac-

tion: a workshop for the prevention of gender violences within a course of sexual-affective education for adolescents. Thereby, I will try to cover two objectives: to describe and to reflect on an example of educational intervention to prevent gender violence in adolescents and, starting from it, to defend sexual-affective education as a fundamental tool in contributing to the formation of sexual-affective relations among adolescents based on two inseparable premises: sexual and gender equality and nonviolence.

PC - Educación afectivosexual, intervención social, acción educativa, violencia de género

KW.- *Sex and relationships education, social intervention, educational action, gender violence*

Agradecimientos

Quiero agradecer su colaboración a las personas que han hecho posible esta forma de hacer investigación sociológica desde la acción educativa: Francisco Fernández Palomares, Enrique E. Raya, mi grupo de investigación SEPISE, y el colegio San José de Cartuja (Granada), sobre todo su entonces Directora, Carmen Echeverría, y las chicas y chicos de clase.

1. Introducción

A pesar de los importantes logros del feminismo, la violencia de género continúa siendo uno de los principales problemas en cualquier sociedad del mundo (Venegas, 2010). La intervención educativa y social tiene un papel fundamental en su erradicación, especialmente la educación afectivosexual en la adolescencia, período en que comienzan las experiencias afectivosexuales. En este artículo, desarrollo esta tesis basándome en una experiencia de *investigación aplicada* a un contexto de *intervención educativa*, un taller para prevenir la violencia de género dentro de un curso de educación afectivosexual, a caballo entre la reflexión teórica que corresponde a la investigación sociológica, y la acción educativa para el cambio social, como compromiso de las ciencias sociales aplicadas.

El artículo está dividido en cinco partes. Empiezo describiendo el contexto en que tiene lugar esta experiencia. A continuación, abordo las cuestiones metodológicas de la investigación. Seguidamente, presento la fundamentación teórica sobre la prevención de la violencia de género según se recoge en los programas de educación afectivosexual, especialmente los editados en Andalucía, donde se sitúa, principalmente, mi investigación. En tercer lugar, analizo la experiencia del taller. Para

terminar, retomo la tesis de partida para defenderla, a modo de conclusión de mi investigación, dentro del contexto teórico y educativo del que forma parte.

2. El contexto de la investigación

El taller, y el curso en que está inserto, forman parte de una investigación más amplia que comprende tres cursos de educación afectivosexual en dos centros educativos de la ciudad de Granada, uno de clase obrera y otro de clase media, durante los cursos académicos 2004/05, 2005/06 y 2006/07.

La fase de la investigación en que tiene lugar el taller transcurre en un colegio de la Zona Norte de la ciudad de Granada, uno de los barrios que más padece la exclusión social. Tradicionalmente de clase obrera, se ha convertido en el principal receptor de inmigración en estos momentos, y así se ve en el colegio, donde se evidencia la diversidad cultural y étnica del barrio. Aunque la mayoría de chicas y chicos han nacido en España, algunas/os de familias inmigradas, también hay estudiantes de otras nacionalidades, destacando la marroquí y algunas sudamericanas. También la población gitana, tanto española como de origen rumano, tiene amplia presencia. El colegio está situado en una de las zonas menos pauperizadas del barrio y donde el nivel de inclusión social es mayor. Es difícil acceder a las cifras que permitan ilustrar las problemáticas educativas y sociales del barrio. En un informe reciente, elaborado por diferentes administraciones y organismos que trabajan en este distrito, se afirma que “En cuanto al sistema escolar y al nivel académico de la población, cabe subrayar el alto índice de absentismo escolar así como de abandono y fracaso escolar en la enseñanza secundaria obligatoria” (VVAA, 2008, p.7), una afirmación imprecisa y exenta de datos concretos. Por su parte, la Delegación de Educación ofrece, en prensa, datos relativos al curso 2004/05, el primer año de mi investigación, que sitúan el absentismo en Zona Norte en el 17,2% de la población en edad escolar (laopiniondegranada.es, 28 de octubre de 2009). El informe anterior reconoce también que “en el Distrito se observan elevados índices de embarazos de adolescentes” (VVAA, 2008, p.15), pero no ofrece los índices en cuestión, como tampoco relaciona embarazo adolescente y fracaso escolar, un fenómeno que, sin embargo, es constatado desde los centros educativos del barrio.

El grupo de clase que participa en esta fase de la investigación está formado por 15 estudiantes, 6 chicos y 9 chicas, de entre 15 y 17 años. En el momento del taller, el grupo está en 4º de Educación Secundaria Obligatoria en la opción de Ciencias Sociales y Humanas. Es el segundo año que trabajamos juntos sobre educación afectivosexual, aunque ha habido algunos cambios en la composición del grupo con respecto a 3º causados, principalmente, por esa problemática educativa que afecta

a todo el barrio: absentismo, abandono, fracaso escolar. También la tutora del grupo suele participar activamente en las dinámicas de cada sesión, enriqueciendo los debates y el trabajo pues es quien mejor conoce a sus estudiantes y la cotidianidad del colegio y del barrio.

3. La metodología de trabajo

Como parte de un proyecto de investigación, la acción educativa está precedida por una fase de revisión del estado teórico y metodológico de la cuestión, en la que me he basado para fundamentar el diseño curricular y la metodología de trabajo del curso, siguiendo dos principios metodológicos fundamentales y que desarrollo a continuación.

El primero de ellos es el *enfoque constructivista*, que consiste en promover el aprendizaje mediante la construcción grupal de las nociones sexuales para evitar la ideologización de la educación sexual, conectar ideas previas del estudiantado con las trabajadas en el aula, siempre desde la perspectiva de género (Barragán, 1999), y activar así la transformación de las teorías personales del alumnado respetando el proceso de construcción de las ideas en cada estudiante (Gorrotxategui y de Haro, 1999). En concreto, el proceso de enseñanza-aprendizaje parte del planteamiento de un problema y, seguidamente, atraviesa tres fases: 1) partir de las ideas previas, para explicitar los conocimientos y actitudes del alumnado en relación a ese tema; 2) confrontar esas ideas previas con otras, para dar solución al problema; 3) sintetizar las ideas trabajadas con el fin de saber aplicar el aprendizaje realizado a nuevos contextos y reconstruir, de este modo, el conocimiento previo. Este proceso permite al profesorado valorar el alcance del cambio con respecto a las ideas previas del estudiantado¹ (Urruzola, 1991; Barragán, 1999; Gorrotxategui y de Haro, 1999). Fernando Barragán (1999) defiende una elaboración del currículo que parta de las demandas hechas por el grupo de clase; un diseño curricular abierto y flexible pero planificado, siguiendo una programación derivada de la investigación en la acción para introducir mejoras sucesivas según los cambios sociales, culturales y de las características del estudiantado, facilitando que éste pase de mero receptor de información a constructor activo de sus conocimientos y desarrolle su capacidad crítica. Según palabras del autor:

El conocimiento de las concepciones previas e ideas de los alumnos y alumnas es el eslabón que asegura la conexión entre la génesis de la noción y las pautas de aprendizaje que se establecen a partir de ellas (Barragán, 1999, p.30).

Esta propuesta de Barragán (1999) me ha servido de referente para diseñar el curso, pero situando metodología y currículo en el contexto socioestructural en que se encuentra el colegio. Para ello, he seguido dos procedimientos complementarios: primero, he recogido las demandas del propio estudiantado mediante un cuestionario de preguntas abiertas para conocer lo que sabían, lo que querían saber y cuáles eran sus dudas, preguntas, problemas y sugerencias. Seguidamente, he completado y definido todas estas demandas con la ayuda de los documentos revisados. El cruce de ambas fuentes de información hace posible diseñar un curso de educación afectivosexual abierto, flexible, dinámico y participado, dividido en cuatro módulos: género, sexualidad, afectividad y cuerpo, con un total de 10 sesiones de una hora, en horario de tutoría, que recogen los temas más relevantes derivados de dicho cruce. El taller para la prevención de la violencia de género está en el Módulo I, dedicado al género, y ocupa la tercera sesión del curso, cuya estructura se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Esquema del curso de educación afectivosexual

MÓDULO	TEMAS
MÓDULO DE GÉNERO (3 sesiones)	Sexo/género Estereotipos de género Desigualdad de género
	Violencia de género
MÓDULO DE SEXUALIDAD (3 sesiones)	Sexualidad Seres sexuados Ciclo respuesta sexual
	Diversidad de sexualidades
MÓDULO DE AFECTIVIDAD (2 sesiones)	Expresión de sentimientos, enamoramiento, celos, confianza
	Relaciones interpersonales, afectividad, comunicación, expresión sentimientos
MÓDULO DE CUERPO (2 sesiones)	Anorexia, bulimia Modelos de belleza
	Asertividad, autoestima

El segundo de los principios metodológicos es la opción por la *investigación acción educativa*, cuya naturaleza y procedimiento hacen de ella el instrumento más idóneo para dar cobertura a los objetivos de este estudio, entre la investigación sociológica y la apuesta por la educación afectivosexual como herramienta de cambio social hacia la igualdad sexual y de género, pues la investigación que tiene en la acción educativa su espacio de producción de datos permite, simultáneamente y de manera muy rica y activa, definir la educación como una de las agencias de subjetivación por excelencia para educar haciendo de los individuos sujetos autónomos, independientes, los sujetos agentes del cambio

social. Los datos que produce esa acción educativa para promover el cambio son, a su vez, el espacio de reflexión teórica sobre la praxis y la fundamentación del desarrollo teórico desde las ciencias sociales aplicadas, en que la producción de conocimiento y su aplicación social están intrínsecamente vinculadas. El aula delimita el espacio de la acción educativa que produce datos de interés sociológico.

La reflexión continua sobre esos datos permite, por un lado, introducir prácticas educativas para promover el cambio en los sujetos, agentes en definitiva del cambio social y, por otro lado, formular explicaciones teóricas y epistemológicas sobre los procesos sociales relativos a esa acción educativa. Teoría y praxis interaccionan, definiéndose y modificándose recíprocamente. El resultado es la generación de un espacio con un valioso potencial de cambio basado en la igualdad para transformar las, todavía hoy, desigualitarias estructuras de la política afectivosexual (Venegas, 2009).

En esta metodología, la reflexión se hace especialmente importante en relación con el doble posicionamiento del sujeto que promueve la acción investigadora y la educativa simultáneamente, y cuyo significado como sujeto en este espacio de investigación acción se desdibuja entre ambas funciones para ocupar posiciones diferentes en función del contenido de la acción y sus relaciones con el resto de sujetos en el espacio social que es el aula, así como de las dinámicas y los contenidos de cada sesión del curso. Las experiencias de este sujeto que investiga y educa a la vez son parte intrínseca de ese proceso continuo de reflexión que vincula teoría y praxis.

Esta opción metodológica ocupa un lugar común en la práctica totalidad de los materiales revisados sobre educación afectivosexual en España, donde apenas se ha producido conocimiento metodológico (o teórico) en la investigación de la educación afectivosexual. Hasta el momento de iniciar mi investigación, en 2004, contábamos sólo con algún trabajo de interés desde la pedagogía (Urruzola, 1991; Altable, 1997; Gorrotxategui y de Haro, 1999; Barragán, 1999), y sólo uno desde la sociología (Gómez, 2004). Pero todos señalan la investigación acción educativa como la metodología más adecuada, con especial énfasis en el enfoque constructivista anteriormente señalado, excepto en el caso de Jesús Gómez (2004), que apuesta por un enfoque dialógico, siguiendo de cerca la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. De todos ellos, cabe destacar la interesante experiencia dirigida por Barragán (1999) en educación secundaria, que ha sido referente directo desde el inicio de mi trabajo.

4. La violencia de género en la educación afectivosexual

Esta forma de entender la acción educativa como espacio de investigación y cambio social se concreta en un trabajo de aula que, para ser sistemático, requiere de dos aproximaciones complementarias, como se acaba de ver. En primer lugar, partir de los datos producidos por el estudiantado sobre

su imaginario y su realidad social para, a continuación, ponerlos en relación con las propuestas teóricas de los materiales revisados sobre educación afectivosexual. La imagen proyectada por chicas y chicos en aquellas primeras actividades de clase deja ver un entorno, el de su barrio, sus familias y sus propias relaciones afectivosexuales, en el que persisten la desigualdad y la violencia simbólica y física de género propias de un modelo de sociedad profundamente patriarcal. De ahí la necesidad de hacer un taller para prevenir la violencia de género en sus relaciones afectivosexuales. Antes de analizarlo, cabe conocer las premisas teóricas de las que parte el curso, siguiendo las propuestas para prevenir la violencia de género que se hacen en los materiales revisados sobre educación afectivosexual. La *definición sobre violencia de género* más elaborada, e internacionalmente compartida y aceptada, es la que se recoge en el Art. 1 de la “Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer”, ofrecida por la ONU (1979) y presente en la mayoría de los materiales revisados, según la cual violencia de género es:

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para las mujeres, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se produce en la vida pública como en la privada (cf. Gorrotxategui y de Haro, 1999, p.11).

En esta definición se entrevén las diferentes manifestaciones o *formas que adopta la violencia de género*. Así, Maite Gorrotxategui e Isabel M^a de Haro (1999) diferencian entre la violencia física, psicológica (insultos, humillaciones, amenazas) y sexual, a lo que Paqui Venegas y su equipo de trabajo (2003) añaden un cuarto tipo, la violencia estructural, esto es, económica, política y legal. Para mí, toda forma de violencia de género es estructural en tanto que es el producto de la desigualdad estructural entre mujeres y hombres en una sociedad.

La violencia ejercida por los hombres contra las mujeres, pero también contra otros hombres sin poder, se ha justificado históricamente apelando a la superioridad genética del “hombre viril” (Bourdieu, 2005). Este argumento biologicista se ha ido deconstruyendo, especialmente desde los años '70 en adelante, con trabajos como el de Gayle Rubin (1975), que evidencian la construcción social, histórica y cultural de la desigualdad de género (Venegas, 2006). El énfasis en la naturaleza estructural de la violencia de género marca un punto de inflexión en su tratamiento social, de manera que empiezan a gestarse políticas de igualdad para corregir las causas estructurales de la desigualdad de género que se traducen en esas diversas formas de violencia de género. Así, en 1979 se acuña el término violencia contra las mujeres; más adelante, se prefiere el término violencia doméstica; recientemente, se ha dado un giro terminológico fundamental que parte de esa definición estructural de la violencia

(Venegas et al., 2003) para hablar de violencia de género (Coeducación, 2002, 2005). Así se ve en la afirmación de que "la violencia contra las mujeres es una expresión de la relación de desigualdad entre hombres y mujeres (...) Afecta a toda la organización de la sociedad" (Gorrotxategui y de Haro, 1999, p.11), de manera que:

Para reducir la violencia contra las mujeres sería necesario cambiar las normas y valores que la toleran y fomentan, así como todo aquello que refuerza actitudes sexistas, de ahí que se considere un problema de naturaleza estructural (Ibíd., p.21).

Relacionando la tipología de la violencia de género con su naturaleza estructural, el uso androcéntrico del lenguaje se toma como ejemplo de "violencia simbólica" (Bourdieu, 2005) de género, tanto por invisibilizar a las mujeres en la construcción social de la realidad a través del lenguaje, cuanto por el uso peyorativo que se hace del lenguaje en reiteradas ocasiones para hablar de las mujeres (Venegas et al., 2003; Coeducación, 2004).

Para mí, se trata de una de las grandes aportaciones de la teoría social feminista, entendida como práctica social transformadora (Connell, 1987; Butler, 2001), a la lucha contra la violencia ejercida sobre las mujeres por el *simple hecho* de serlo. Hasta hace unas décadas, la vida privada de la pareja se había considerado parte de su intimidad, negando con ello la intervención social o política en una cuestión de derechos humanos. Sin embargo, el famoso eslogan de que "lo personal es político", abanderado por el feminismo de los 60-70, hizo posible que la violencia sobre las mujeres se definiera, por encima de todo, como una cuestión política. Fruto de ello fue la aprobación por el Congreso de los Diputados de la *Ley Orgánica de Medidas de Prevención contra la Violencia de Género* el 29 de diciembre de 2004.

Así pues, desde la violencia de género como fenómeno social, hasta la formulación de una Ley materializada en políticas sociales para prevenirla, políticas de igualdad, ha habido dos hitos fundamentales que son aportaciones del feminismo: la definición estructural de la violencia de género, y su formulación como problema político. La teoría social feminista ha perseguido, entre sus objetivos, el de definir el género como principio de estructuración social (Connell, 1987, 2002; Ortner, 1993; Narotzky, 1995; Esteban, 2001; Maquieira, 2001). Es en esta definición donde radica la definición de la violencia de género como consecuencia social de la estructura patriarcal de dominación de género. Sólo así ha sido posible entender que lo personal es político.

Como problema social, la violencia de género tiene *consecuencias* sobre las personas que la sufren. Venegas et al. (2003) recogen un amplio listado sobre los efectos de la violencia de género en niñas y mujeres, cuya vida y salud, física y psicológica, se ven afectadas gravemente. Muchas llegan

incluso al suicidio. La violencia les impide desarrollarse como personas y provoca infelicidad. La difusión de imágenes degradantes convierte a las mujeres en objetos sexuales. Los cánones de belleza provocan trastornos alimentarios. Por tanto, la violencia lo es tanto física como simbólica pero sus consecuencias son siempre fácticas sobre la vida de las mujeres que la padecen.

Definir políticamente este problema social ha hecho posible reconocer fácticamente los *derechos de las mujeres*. El origen es la revolucionaria francesa Olympe de Gouges, primera mujer en reclamar los derechos de las mujeres desde su “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana”, redactada en 1791 en respuesta a la “Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano”, texto fundacional de la sociedad nacida de la Revolución Francesa de 1789 y cuyo título era literalmente para el reconocimiento del hombre, al no hacer extensivos esos derechos a las mujeres. De Gouges es pionera en la defensa de la emancipación de las mujeres, hacia la igualdad de derechos y la equiparación jurídica y legal con los hombres. Pero su feminismo activo le proporcionó abundantes enemistades, hasta terminar guillotizada.

Mucho tiempo hubo de pasar, y mucha hostilidad y violencia contra las mujeres fue necesaria, hasta que pudiera reconocerse que los derechos de las mujeres son derechos humanos (Gorrotxategui y de Haro, 1999; Coeducación, 2002; Venegas et al., 2003), obviedad que, sin embargo, no se formula legalmente hasta 1993, en la II Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena (Coeducación, 2002). Gorrotxategui y de Haro (1999) destacan algunos derechos fundamentales recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como el derecho a la vida, la libertad y la seguridad; que nadie será sometido a torturas, penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes; la familia como elemento natural de la sociedad o el derecho a ser protegida por la sociedad y el Estado.

A pesar de estos logros sociales, políticos y legales, todavía hoy perviven en el imaginario colectivo *mitos y falsas creencias* con un arraigo tal que se reproducen como si fueran algo “natural”, en lugar de una construcción social. Por ello, los programas de educación para prevenir la violencia de género defienden que el primer paso es deconstruir esas imágenes sociales erróneas (Gorrotxategui y de Haro, 1999; Coeducación, 2002, 2004, 2005; Venegas et al., 2003). La Revista Coeducación (2005), que edita el Instituto Andaluz de la Mujer, proporciona una serie de actividades para trabajar en el aula los mitos analizados por Gorrotxategui y de Haro (1999) en su guía para erradicar la violencia de género desde la educación, mitos que son un referente para los documentos elaborados con posterioridad sobre violencia de género, y que cito a continuación:

1. Un hombre no maltrata porque sí, ella también habrá hecho algo para provocarle
2. Si una mujer es maltratada continuamente, la culpa es suya por seguir conviviendo con ese hombre

3. Si se tienen hijos/as, hay que aguantar los maltratos por el bien de las niñas y los niños
4. Los hombres que maltratan lo hacen porque tienen problemas con el alcohol u otras drogas
5. Los hombres que agraden a sus parejas están locos
6. Los hombres que agraden a sus parejas son violentos por naturaleza
7. Los hombres que abusan de sus parejas, también fueron maltratados en su infancia
8. La violencia doméstica es una pérdida momentánea de control
9. La violencia doméstica no es para tanto. Son casos muy aislados. Lo que pasa es que salen en la prensa y eso hace que parezca que pasa mucho
10. Lo que ocurre dentro de una pareja es un asunto privado; nadie tiene derecho a meterse
11. La violencia doméstica sólo ocurre en familias sin educación o que tienen pocos recursos económicos (viven en la miseria)
12. Es más aceptable la violencia que se da entre personas cercanas que la que se da entre extraños

Las tesis 1 y 2 culpabilizan a la víctima de causar los malos tratos. Hijas e hijos se “utilizan” como excusa para soportar el maltrato (tesis 3). En las tesis 4-8, el maltratador no es causante de los malos tratos, se recurre a factores externos que lo justifican. Las tesis 9-11 remiten a la naturaleza estructural de la violencia de género y sus correspondientes implicaciones políticas. Venegas et al. (2003) hacen un listado que recuerda mucho al de Gorrotxategui y de Haro (1999) y añaden algunos mitos que versan sobre la construcción sociohistórica de las mujeres como “malas” (Varela, 1997).

En este contexto, la *coeducación* se ha propuesto como modelo para prevenir la violencia y apostar por el cambio estructural (Venegas y Echeverría, 2005/06; Venegas, 2008). La educación, como herramienta de intervención, prevención y cambio, ha de ir al origen mismo del problema, a su naturaleza estructural, para introducir un modelo igualitario y pacífico de relaciones afectivosexuales. Gorrotxategui y de Haro (1999) destacan el objetivo de la LOGSE (1990) de transformar las bases sociales y culturales que generan discriminación y violencia de género desde la educación para promover una autoimagen positiva; trabajar en grupo; reconocer y aceptar la diferencia sexual; vivir el amor, la sexualidad y las relaciones afectivas desde la comunicación y el compartir; y defender la igualdad sexual y de género. El marco es, pues, la coeducación:

Coeducar, tanto en igualdad de derechos como de oportunidades, supone que las actitudes y valores tradicionalmente considerados como masculinos o femeninos pueden ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo y que tanto en la escuela como en

la familia se tengan en cuenta los derechos y las necesidades de las niñas (Gorrotxategui y de Haro, 1999, p.22).

En esta línea, la Revista Coeducación (2002), apuesta por la no violencia y la cultura de paz y, tres años después, recoge el subtítulo “Coeducar: una alternativa a la violencia sexista” (Coeducación, 2005), deteniéndose principalmente en las formas simbólicas de violencia de género que, afirma, han de ser trabajadas desde la educación afectivosexual en el marco de la coeducación.

5. El taller sobre violencia de género en el curso de educación afectivosexual: un espacio de intervención para la prevención y la igualdad

La importancia del curso en el contexto del barrio

El taller para prevenir la violencia y favorecer la igualdad estructural de género es especial porque vamos a trabajar un fenómeno bastante frecuente en el barrio. No existen datos oficiales que nos sitúen en la realidad del problema, pero el testimonio tanto del profesorado y la dirección del colegio, cuanto de las chicas y chicos de la clase, da buena cuenta de ello. La experiencia más dramática es la de uno de los chicos, que vive en una casa de acogida, retirado de su familia. En el cuestionario de evaluación inicial del curso, al preguntarles si conocían algún caso cercano, este chico contesta: “*mi padre mató a mi madre*” (chico, 17 años). Pero la suya no es una excepción, muchas/os otras/os adolescentes presencian la injusticia de las diversas formas de violencia de género cada día, en el barrio, en sus casas, en primera persona. Ésta fue una de las principales razones por las que el colegio aceptó el proyecto que les presenté para educar las relaciones afectivosexuales en igualdad. La educación es, para el centro, la mejor herramienta para luchar contra la desigualdad, la exclusión, la discriminación, la marginación y la pobreza del contexto social en que está inserto, también en lo que a género y sexualidad se refiere.

Una segunda razón era la frecuencia de los embarazos adolescentes, problemática en dos sentidos. Por un lado, según afirma la dirección del colegio, porque es la antesala del absentismo, el fracaso escolar, la dificultad en el acceso al empleo y la reproducción de la desigualdad social de partida en el barrio. Por otro, según lo describen las chicas y chicos de clase, porque se dan en parejas cuyos miembros no tienen la madurez suficiente y entre quienes la desigualdad de género se traduce a menudo en maltrato y violencia, como cuenta esta chica²:

Una amiga mía, el año pasao estaba en esta escuela y, claro, tenía un novio, y el novio se la llevó. (...) Y ahora la ha dejao preñá, y ahora la niña vive con su novio (...) ya está casá

con él (...) Ahora, el niño está tol día gamberreando por ahí, la niña está harta cuernos, con el niño y en la casa. (...) Con ella yo conozco a dos, sí. Es que ná más que con que te cases ya con tu edad, ¿qué haces? Ya no disfrutas. (...) Yo pa mí que le pega y tó, porque yo veo a la niña con moraos y tó (chica, 15 años).

El Módulo de Género

Como decía antes, el taller para prevenir la violencia está en el módulo de género y es la tercera sesión del curso, como muestra este extracto de la tabla 1:

MÓDULO DE GÉNERO (3 sesiones)	Sexo/género Estereotipos de género Desigualdad de género
	Violencia de género

Es necesaria la visión de conjunto del módulo completo para comprender las cuestiones que lo integran. Así, para entender la violencia de género como un fenómeno social que se puede erradicar, y no como un hecho “natural”, había sido necesario el trabajo de las sesiones anteriores, para deconstruir y cuestionar los modelos normativos de género, evidenciando mitos, estereotipos y falsas creencias.

El problema a resolver en este módulo es el significado del género, de los modelos de masculinidad y feminidad, del hecho biológico de ser hombre o mujer y su relación con el hecho sociocultural de vivir como tal, y del origen mismo de la desigualdad de género.

Para ello, la clase y yo³ seguimos un procedimiento de aprendizaje constructivista. Partimos de sus ideas, valores, normas e imágenes previas, plasmadas en sendos murales, el de las chicas describiendo a los chicos, y viceversa. Terminados los murales, discutimos esas descripciones entre toda la clase. Analizamos las imágenes del chico y de la chica, sus modelos corporales, los rasgos relativos a la sexualidad, en definitiva, los modelos de masculinidad y feminidad que se han representado. Contrastamos el imaginario colectivo emergente en los murales con el potencial real de mujeres y hombres. Las chicas no se identifican con la imagen que de ellas tienen los chicos, y lo mismo ocurre con los chicos. Vemos, entonces, que nuestras imágenes de género no se ajustan a la realidad de las mujeres y los hombres en su vida cotidiana⁴. Recurrimos, así, a la teoría social feminista para entender los procesos sociales, históricos y culturales por los que se ha llegado a esas definiciones normativas de masculinidad y feminidad que explican la desigualdad estructural de género partiendo de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres. El resultado de este proceso es la construcción de una

nueva idea que habrá de afirmarse a lo largo del curso para que el cambio promovido por este proceso de aprendizaje se haga efectivo: en una sociedad patriarcal, como sigue siendo la nuestra, las diferencias biológicas se han utilizado como argumento para justificar y legitimar la desigualdad sociocultural entre mujeres y hombres; cuando esa desigualdad se materializa en las diferentes instituciones sociales, se traduce en diversas formas de discriminación, siendo la violencia de género la más dramática y grave de todas ellas. Queda introducido, así, el tema de la violencia estructural.

La música como material educativo en la problemática social

Para entrar en el tema, utilizo la música por su gran valor educativo⁵. Escuchamos la canción “Hasta que la muerte nos separe” de un cantante conocido por toda la clase, Melendi, en la que describe un caso de violencia de género en una pareja. Otra canción de este mismo autor, “Sin noticias de Holanda”, donde aborda un tipo de violencia de género menos visibilizada: la sexual, cierra el taller.

Ambas canciones están perfectamente planteadas, huyen del morbo o el escarnio para situarse en la denuncia social. Utilizar una canción conocida como material educativo ofrece una oportunidad muy adecuada para conectar el aula con la realidad social y reflexionar sobre sus problemas. Cuando se conoce la canción o a quien la canta, el mensaje llega más y la identificación es mayor. Como herramienta educativa, la música tiene un maravilloso poder evocador, genera en quien la escucha imágenes, recuerdos, sensaciones, emociones, sentimientos. Además, fomenta valores sociales y activa movimientos de opinión hasta el punto de que, en la actualidad, ocupa un importante espacio en la construcción social de la realidad, ya sea para legitimar los fenómenos sociales o para ponerlos en cuestión. De ahí su idoneidad en este taller.

Escuchar las canciones de este taller permite a las chicas y chicos de clase ponerse en la piel de sus protagonistas, sin dramatizar pero sin trivializar. Esa empatía va situando a la clase en el análisis del fenómeno: sus causas, sus tipos, sus consecuencias, y cómo prevenirlo. Pero también puede herir la sensibilidad de las personas afectadas por él. Por ello, hay que plantear la dinámica del taller con delicadeza, para no acrecentar el dolor personal, sino dotar a los sujetos de herramientas con las que hacer frente al problema, ya sea personalmente o en su entorno. El taller versa sobre un fenómeno que demasiadas veces termina en muerte. La muerte de mujeres cercanas como sus madres, sus abuelas, sus tías, sus primas, sus vecinas, y un día, incluso, las chicas de la clase... De ahí la importancia del taller para entender el origen de esta forma de violencia, sus tipos y cómo prevenirla.

Las fichas del taller: el imaginario sobre la violencia de género

Cada sesión del curso se apoya en una ficha de trabajo en el aula, que recojo al terminar. La ficha contiene preguntas o actividades que obligan a pensar sobre el tema de la sesión y ofrecen datos

relevantes para la investigación. El análisis de las fichas del taller deja ver el imaginario de las chicas y chicos de clase sobre la violencia de género, mediado por su pertenencia de clase, obrera. La devolución de las conclusiones de este análisis al estudiantado enriquece el trabajo de las sesiones posteriores y de las entrevistas en profundidad con cada estudiante.

Chicas y chicos identifican perfectamente la violencia de género, porque es un problema social que conocen de cerca. En su imaginario, se observa cómo la socialización de género que sigue un modelo patriarcal transmite modelos de masculinidad y feminidad que generan relaciones afectivosexuales desiguales. La masculinidad definida desde la agresividad y la violencia se aprende en el seno de la familia patriarcal. El maltratador es alguien que recurre a la violencia como forma de demostrar su superioridad sobre las mujeres, sobre su pareja. Sin embargo, detrás de esa superioridad se esconde un hombre cobarde y miserable. En la sociedad patriarcal, la masculinidad que se ha construido como “nobleza” (Bourdieu, 2005) es una trampa, es la presión social sobre el hombre que debe ser superior a la mujer e imponer su autoridad sobre ella. Entonces, la violencia es la única salida para el hombre maltratador, que no ha sabido hacer frente a esa presión que es la nobleza de la masculinidad como virilidad. Así se ve también en el hecho de que los chicos recurren más que las chicas a la violencia como respuesta a la violencia: *“si yo fuera la mujer le hubiera dado un buen golpe”* (chico, 17 años). En cualquier caso, ante esta situación, parecen hallar dos salidas, la resignación o la muerte, lo que denota una fuerte influencia de la tradición judeocristiana que parece dejar en manos de la deidad el devenir de sus propias vidas.

La violencia de género les despierta emociones y sentimientos que son, en su mayoría, negativos y compartidos por chicas y chicos, tales como sufrimiento, angustia, ganas de morir o recurrir al suicidio, amargura, temor, dolor, silencio, rencor, tristeza, impotencia, *“odio por los hombres maltratadores e ira y lástima por las mujeres”* (chica, 15 años), también *“pena por todas esas mujeres que lo pasan mal”* (chica, 16 años). Mientras las chicas parecen asumir el dolor desde el lado de la víctima y sienten *“miedo porque en el futuro me podría pasar a mí”* (chica, 16 años), algunos chicos se desmarcan un poco para reaccionar de manera más proactiva ante la violencia, con rabia, coraje, valor, adoptando así una actitud de resistencia. Estas diferencias de género reproducen los modelos de masculinidad y feminidad del barrio, transmitidos mediante su socialización de género.

Sin embargo, podríamos decir que se ha activado un cambio entre aquellas mujeres de más edad, resignadas a vivir con su maltratador y la violencia, y las más jóvenes, quienes, probablemente influidas por las campañas contra la violencia que se han promovido en los últimos años, empiezan a apelar a la agencia de las mujeres, convencidas de que *“las mujeres tendríamos que ser más seguras y decididas”* (chica, 16 años). La actual situación es injusta, pues *“un hombre no debe pegar a su propia mujer cuando le da la gana”* (chica, 16 años). Persiste la idea de pertenencia de la mujer al marido.

Muchos hombres son insensatos, machistas y celosos. Además, “*esto sucede debido a que la mujer reclama iguarda de derechos*” (chico, 17 años), es decir, que la violencia contra las mujeres aumenta siempre que las mujeres adquieren más derechos u otros logros sociales. Por eso, los hombres deberían “*reconocer lo que hacen y darse cuenta de lo que sufren*” las mujeres a las que maltratan (chica, 16 años). La empatía se impone, pues “*pensar cómo se sentiría si el objetivo de ese golpe fuera él*” (chico, 17 años) puede llevar al maltratador a entender la situación y ponerle fin.

El cambio se observa también en las propuestas de las chicas y los chicos para luchar contra la violencia de género. Aún no muy conscientes de la importancia de educar las relaciones afectivo-sexuales en igualdad, enfatizan, sin embargo, el papel de la ley y el endurecimiento de las condenas a los maltratadores. Defienden la opción al divorcio que, sin embargo, es menos viable para la mujer que sufre maltrato en este barrio por dos razones. La primera es de naturaleza estructural: estas mujeres, en su mayoría, han sido madres muy jóvenes; su nivel educativo es bajo; si tienen un empleo es de baja cualificación, precario o esporádico, lo que las hace más vulnerables por falta de independencia económica; son las encargadas del cuidado de sus hijas/os; cuando se las saca de su hogar por seguridad, se las daña aún más porque, además de culpabilizarlas del maltrato que sufren, se las deja sin la protección de su red social. La segunda razón para no divorciarse es el miedo de la mujer a que su ex pareja la siga hasta darle muerte. Ese miedo es una forma de chantaje en manos del maltratador para mantenerla a su lado. Pero el miedo a la violencia es ya violencia en sí mismo.

Frente a la resignación, el cambio de actitud entre estos/as adolescentes queda reflejado en su apelación continua a la agencia de las mujeres que sufren malos tratos para que se defiendan, tomen conciencia y denuncien su situación. Mientras, los hombres maltratadores deben reflexionar sobre sus prácticas violentas y recurrir al diálogo y la empatía para poner fin a su recurso al maltrato como afirmación de su masculinidad. La apuesta de este grupo de estudiantes es hacer de las mujeres sujetos agentes de resistencia para luchar contra la violencia de género. Lo importante es no callar, no aguantar, denunciar cuanto antes. Este cambio de actitud puede ser interpretado como una consecuencia de las reivindicaciones feministas que han puesto el énfasis en la conceptualización de las mujeres como sujetos agentes, esto es, ayudar a las mujeres a hacerse sujetos de poder, sujetos de la acción en primera persona (Venegas, 2009, 2010).

6. Concluyendo: educar las relaciones afectivosexuales para prevenir las diferentes formas de violencia de género

Como decía antes, definir la violencia de género como problema socioestructural ha hecho posible su intervención política, siendo su máxima expresión la ya citada *Ley Orgánica de Medidas de*

Prevención contra la Violencia de Género aprobada por el Congreso de los Diputados en 2004. “El número de víctimas mortales entre el 1 de enero de 2003 y el 31 de junio de 2010 ascendió a 504” (Ministerio de Igualdad, 2010, p.3). En los nueve primeros meses del 2010, ha habido en España 50 mujeres asesinadas por sus (ex)parejas. A ellas, hay que sumar todas las que sufren pero no denuncian y, peor aún, las que ni siquiera son conscientes de la violencia simbólica que padecen. La educación es la principal herramienta de socialización y subjetivación de toda sociedad. Sin embargo, la inercia de las estructuras patriarcales a reproducirse es más fuerte que los procesos de cambio que promueve la educación. Por ello, uno de los pilares que sustentan la Ley es educar en igualdad para prevenir la violencia:

La violencia de género se enfoca por la Ley de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación. (...) La Ley establece medidas de sensibilización e intervención en el ámbito educativo (...) donde se especifican las obligaciones del sistema para la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre hombres y mujeres. (...) En la Educación Secundaria, se incorpora la educación sobre la igualdad entre hombres y mujeres y contra la violencia de género como contenido curricular, incorporando en todos los Consejos Escolares un nuevo miembro que impulse medidas educativas a favor de la igualdad y contra la violencia sobre la mujer (p.196).

De este modo, la Ley apuesta abierta y firmemente por la coeducación como modelo educativo para favorecer la igualdad estructural de género, lo que lleva al gobierno andaluz a aprobar, al año siguiente a la Ley, el *I Plan entre Hombres y Mujeres en Educación* (Consejería de Educación, 2005). En los cinco años transcurridos desde entonces, el Plan se ha ido potenciado y desarrollando, consolidando iniciativas como la introducida en 2003 con la materia “Cambios Sociales y nuevas relaciones de género”, ofrecida como optativa en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (Alonso⁶).

Tras la aprobación del Plan se incorpora a la “Colección Plan de Igualdad” de la Consejería de Educación la Guía Didáctica de la materia que pasa a llamarse “Cambios Sociales y Género”, como una de las medidas del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. De los cinco bloques que contiene la Guía, el cuarto está dedicado a las “Relaciones y sentimientos”.

Es en este marco donde se inserta mi investigación, enlazando con el papel del sistema educativo formal, desde la coeducación, en la educación de las relaciones afectivosexuales basadas en la igualdad y la no violencia. Con este artículo, he querido ilustrar su necesidad y relevancia tomando un ejemplo concreto, la experiencia del taller para prevenir la violencia de género dentro del curso de

educación afectivosexual dirigido a adolescentes. El análisis de las dinámicas del taller y los discursos de las y los adolescentes a los que se dirige, permiten conocer cómo y en qué espacios sociales se reproduce la desigualdad de género, pero también aquellos donde podemos observar un cambio hacia la igualdad en que se reivindica la centralidad de los sujetos, sobre todo las mujeres, como agentes de ese cambio social. Conocer lo que piensa y cómo siente la población adolescente posibilita no sólo la reflexión teórica sobre los procesos sociales relativos a la violencia de género y su reproducción social, sino también una praxis educativa para prevenir esa violencia. Teoría y praxis se unen en una forma de hacer investigación sociológica que está al servicio de una acción educativa para promover el cambio hacia la justicia y la igualdad. Lejos de la opinión inmovilista, socialmente extendida entre la población adolescente, de que mujeres y hombres hemos logrado la igualdad, el feminismo teórico, como praxis social transformadora, sigue teniendo un papel muy importante que jugar cuando, después de más de dos siglos de movilizaciones, luchas y logros, seguimos asistiendo a formas de violencia de género como el maltrato físico, psicológico, sexual, la violación de mujeres como arma de guerra, la ablación del clítoris, la fístula obstétrica, el infanticidio y el feticidio (Venegas, 2010) e, incluso, la muerte de mujeres por el hecho de serlo. Es muy importante que las y los adolescentes sean conscientes de su realidad, sus propias prácticas y el significado social que tienen, y dotarles de herramientas con las que ser sujetos agentes del cambio hacia la igualdad.

La iteración de las prácticas cotidianas termina normalizándolas, convirtiéndolas en algo que se asume como "natural" hasta darse por sentado. Sin embargo, este proceso de normalización no justifica la legitimidad de todas las prácticas. La educación afectivosexual ha de evidenciar y cuestionar aquéllas que rompen con los principios de igualdad y noviolencia. El taller ofrece numerosas ocasiones para ello, como cuando la tutora del grupo, que conoce bien el día a día de sus estudiantes, aprovecha el análisis de la violencia sexual para hacer una llamada de atención, ilustrando su normalización en las prácticas cotidianas de los adolescentes con un hecho frecuente en el colegio y que preocupa al profesorado: cuando un chico le toca el trasero a una compañera. Educar aquí significa hacerles ver el trasfondo de esta práctica, una forma de violencia que, no por plantearse como broma sin maldad, deja de serlo. Comprender la dimensión sexual y de género de esta práctica y el malestar que genera, defender el diálogo como herramienta para solucionar esos y otros conflictos, son obligaciones de la praxis educativa en este contexto. A las chicas les preocupa también la dependencia emocional que subyace a todo ello. Educar significa aquí, en tanto que forma de socializar y concienciar, deconstruir esa dependencia, hacerles entender el proceso para que puedan reconocerla. Y recordar en todo momento que son prácticas aprendidas en un proceso de socialización machista y violento, no prácticas naturales en los hombres por su propia condición anatómica o genética, de manera que no son ni tole-

rables, ni fijas e inamovibles, sino que se pueden cambiar. A ese cambio ha de orientarse la educación afectivosexual como forma de intervención social.

Al terminar el taller, chicas y chicos se disponen a abandonar el aula. En el ambiente rezuma la sensación de que algo importante no funciona en nuestra sociedad, pero también de que se puede cambiar. Me dicen que el taller les ha parecido interesante. Es cierto. Ha generado expectación y mucha participación. Ha sido una experiencia educativa que, sin duda, tendrá un impacto social.

Notas

¹ Ésta es la metodología de mi investigación y del taller.

² Las citas se han transcrito literalmente, por lo que pueden tener errores lingüísticos.

³ La metodología de la investigación implica que todos los sujetos participan activamente en el proceso, estudiantes y yo misma. Por ello, utilizo la primera persona del plural para describirlo.

⁴ El taller se realizó antes de entrar al módulo de sexualidad, donde se introduce la diversidad sexual junto al cuestionamiento de los modelos normativos de género.

⁵ Así se ve también en la campaña del Ministerio de Igualdad, "Saca tarjeta roja al maltratador" (2010), a la que pone música el cantante Hueco con su canción "Se acabaron las lágrimas", cedida gratuitamente.

⁶ Este material no tiene fecha de publicación.

7. Referencias bibliográficas

Altable Vicario, Ch. (1997). "Coeducación sentimental", *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 64-68.

Alonso, A. (coord.) (sin fecha). *Guía didáctica Cambios Sociales y Género*. Sevilla: Consejería de Educación, Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, Junta de Andalucía.

Barragán Medero, F. (1999). *Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer.

Bourdieu, P. (2005). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Butler, J. (2001). La cuestión de la transformación social, en Beck-Gernsheim, E. et al. *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure, 7-30.

-
- Instituto Andaluz de la Mujer. (2002). *Coeducación*. Sevilla: Consejería de la Presidencia, Consejería de Educación y Ciencia.
- Instituto Andaluz de la Mujer. (2004) *Coeducación*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Consejería de Educación.
- Instituto Andaluz de la Mujer. (2005). *Coeducar: una alternativa a la violencia sexista*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- Congreso de los Diputados (2004). *Ley Orgánica de medidas de prevención contra la violencia de género*. Boletín Oficial de las Cortes Generales, 29 de diciembre.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- . (2002). *Gender*. Cambridge: Polito Press.
- Consejería de Educación (2005). *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/IPlanIgualdad/1134465379_211_planigualdad.pdf?vismenu=0,0,1,1,1,1,1,1 [consultado 15/02/2006]
- Esteban, M.L. (2001). El género como categoría analítica. Revisiones y aplicaciones a la salud, en Miqueo, C. et al. *Perspectivas de género en salud. Fundamentos científicos y socio-profesionales de diferencias sexuales no previstas*. Madrid: Minerva Ediciones, 25-51.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
- Gorrotxategui Larrea, M. y de Haro Oriola, I.M. (1999). *Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación Secundaria*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- laopiniondegranada.es (2009). *El absentismo escolar en la zona Norte baja un 75% en cinco años*. Granada, miércoles 28 de octubre de 2009. Disponible en: <http://www.laopiniondegranada.es/granada/2009/10/28/absentismo-escolar-zona-norte-baja-75-cinco-anos/161353.html> [consultado 28/10/2009]
- Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad, en Beltrán, C. y Maquieira, V. (eds.). *Feminismos*. Madrid: Alianza Editorial, 127-190.
- Ministerio de Igualdad (2010). *Información estadística de violencia de género. Informe semestral. 1º Semestre de 2010*. Madrid, 30 julio.
- Narotzky, S. (1995). *Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las ciencias sociales*. Madrid: CSIC, Monografías 14.

-
- Ortner, S.B. (1993). La teoría antropológica desde los años sesenta, *Cuadernos de Antropología*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex, en Reiter, R.R. (ed.). *Toward an Anthropology of Women*. Nueva York: Monthly Review Press, 157-210.
- Urruzola, M.J. (1991). *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta? Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*. Bilbao: Maite Canal Editora.
- Varela, J. (1997). *El nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*. Madrid: La Piqueta.
- Venegas, M. y Echeverría, C. (2005/06). Social and Sexual-Affective Education at Secondary School. Implementing Gender Mainstreaming within Education for Peace and against Violence, *International Journal of Learning*, 12/7, 85-92. Disponible en: <http://www.Learning-Journal.com>
- Venegas, M. (2006). La mirada normativa del 'otro'. Representaciones del cuerpo femenino y construcción de la identidad corporal a través de la experiencia del cuerpo como espacio de sumisión y resistencia, en Muñoz, A.M. et al. (eds.). *Cuerpo de mujer: miradas, representaciones e identidades*. Granada: Universidad de Granada, Servicio de Publicaciones, 205-225.
- . (2008). I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía, *Revista de Educación*, 345 enero-abril, 483-497. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/>
- . (2009). *La política afectivosexual: una aproximación sociológica a la educación afectivosexual*. Granada: Universidad de Granada.
- . (2010). La maldición de ser niña. Estructuralismo, postestructuralismo y teoría de la práctica en género y sexualidad, *Papers. Revista de Sociología*, 95/1, 139-156.
- Venegas, P. (coord). (2003). *Un mundo por compartir. Guía didáctica de educación para el desarrollo desde una perspectiva de género*. Granada: ASPA.
- VVAA (2008). *Diagnóstico territorial. Distrito Norte de Granada*. Disponible en http://almanjavar.org/assets/55a1f49b/diagnostico_territorial_final.pdf [consulta 28/10/2010]
-

Mar Venegas Medina es Profesora Ayudante Doctora del Dto. Sociología y miembro del SEPISE (Seminario de Estudios para la Intervención Social y Educativa), Universidad de Granada. Experta en Género e Igualdad de Oportunidades. Doctora con Mención Europea por la Universidad de Granada. Su labor investigadora se desarrolla en torno a política afectivosexual y educación e inclusión/exclusión social, de lo que ha publicado artículos en revistas indexadas y presentado comunicaciones en congresos nacionales e internacionales.

Dirección postal: Mar Venegas Medina, Dto. Sociología, Facultad CC Educación, Universidad de Granada, Campus Cartuja s/n, 18071, Granada.

Correo electrónico mariter@ugr.es
