

# LA CONSTRUCCIÓN

*de la sexualidad coitoéctrica*

## EN LA INFANCIA:

Una aproximación a través de un estudio de caso en  
Educación Primaria



Alumna: María Fernández Delgado

Tutora: Esther Márquez Lepe

Departamento de Sociología

Grado en Educación Primaria

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Curso 2018/2019

## **Resumen**

En este trabajo de Fin de Grado se ha analizado la actitud que muestra el alumnado hacia la sexualidad, así como las concepciones, prácticas e ideas con las que comienza a definirla. Para lograr este objetivo, se ha planteado un estudio de caso llevado a cabo en un aula de segundo de Primaria de Sevilla, compuesta por 26 estudiantes. Las técnicas que se han aplicado han sido: la observación y la provocación del discurso a través de pictogramas. Las principales observaciones han revelado que el alumnado muestra una idea de la sexualidad coitocéntrica, falocéntrica y heteronormativa, que se refleja en una desigualdad de género y en un desconocimiento del cuerpo y de la sexualidad en sí, llenándose de mitos y de ideas estereotipadas. Estos resultados concuerdan con lo que se esperaba pues, en nuestra sociedad, todo lo relacionado con la sexualidad es un tabú y especialmente tratándose de la infancia. Como consecuencia, se apuesta por la necesidad de una educación sexual desde las primeras etapas escolares, que sería imprescindible para detectar y corregir las malinterpretaciones que se hacen de la sexualidad.

### **Palabras claves:**

*Educación sexual, Cuestiones de género, Sexualidad, Rol del lenguaje, Rol sexual*

**Abstract:**

In this work, the attitude shown by the students towards sexuality has been analyzed, as well as the conceptions, practices and ideas with which they begin to define it. In order to achieve this objective, a case study was carried out in a second class of a Primary School in Seville, composed of 26 students. The techniques applied were: observation and provocation of discourse through pictograms. The main observations have revealed that students show a coithocentric, phallocentric and heteronormative idea of sexuality, which is reflected in gender inequality and a lack of knowledge of the body and of sexuality itself, filling themselves with myths and stereotyped ideas. These results agree with what was expected, due to the fact that, in our society, everything related to sexuality is taboo and much more so when it comes to childhood. As a consequence, there is a commitment to the need for sexual education from the early stages of school, which would be essential to detect and correct the misinterpretations that are made of sexuality.

**Key words:**

*Sex Education, Gender issues, Sexuality, Language Role, Sex Role*

## Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	3
2.1 Concepto de sexualidad .....	3
2.2 Construcción actual de la sexualidad.....	4
2.2.1 El lenguaje .....	4
2.2.2 Los medios de comunicación.....	5
2.3 Características de la sexualidad.....	6
2.3.1 Sexualidad coitocentrista.....	6
2.3.2 Biologización del concepto de virginidad .....	7
2.3.3 Masculinización de la sexualidad .....	9
2.3.4 Desconocimiento de nuestro propio cuerpo y condena del autoplacer. ....	10
2.4 Modelos actuales de sexualidad .....	12
2.5 Necesidad de una educación afectivo-sexual .....	13
3. Marco metodológico .....	16
3.1 Objetivos .....	16
3.2 Diseño y tipo de investigación .....	17
3.3 Población y muestra.....	17
3.4 Procedimiento.....	18
3.5 Instrumentos.....	18
3.6 Análisis y recogida de datos.....	20
4. Análisis de resultados.....	21
4.1 La sexualidad vista como tabú, poder y dominación.....	21
4.2 Desconocimiento del propio cuerpo y condena de la autoexploración. ....	24
4.3 La sexualidad coitocentrista.....	26
4.4 La virginidad como concepto.....	29
4.5 Masculinización de la sexualidad.....	30
5. Conclusiones.....	35
6. Referencias bibliográficas .....	38
Anexos.....	42

## **1. Introducción**

La sociedad coitocentrista actual implica que las relaciones sexuales pasen necesariamente por el coito y si este no tiene lugar, parece que la relación sexual es incompleta. Se llega a la adolescencia, donde se presupone que se comienzan a tener interacciones sexuales, con estas ideas. Sin embargo, estas no aparecen de repente, sino que son construcciones que se han ido elaborando a partir del lenguaje y otras influencias del ambiente. Esto ocurre desde el nacimiento, pues la sexualidad no es algo que se limite a la juventud o la adultez, sino que se encuentra presente en todas las etapas de la vida.

De ahí la relevancia de esta investigación, que busca arrojar luz sobre las posibles consecuencias de dicha sociedad coitocentrista, abogando por la necesidad de incluir la educación sexual en el currículum oficial desde las primeras etapas escolares, tratando de evitar que se generen malentendidos en torno a los diferentes conceptos, pues deconstruir posteriormente dichas ideas es un trabajo realmente complicado con implicaciones muy significativas para la vida sexual de las personas.

La primera parte de esta investigación, es decir, el marco teórico, aborda el estado de la cuestión en torno a los principales conceptos sobre sexualidad, entendiendo esta como una forma más de expresión y no exclusivamente como sinónimo de interacción sexual. Así, se analizarán las consecuencias del coitocentrismo, el falocentrismo y la heteronormatividad, que conforman una estrecha relación que se irá vislumbrando a medida que se avance en la lectura. Además, se entrará en el interesante arquetipo en el que se ha convertido la virginidad, desgranando las consecuencias que ha traído la ‘invención’ de dicho concepto, especialmente para las mujeres. Asimismo, se abordarán los efectos de que la sexualidad se encuentre bajo la influencia del patriarcado, entendiendo cómo se utiliza como elemento para la dominación social, justificada mediante una supuesta virilidad. Para continuar, se tratarán los conceptos de autoexploración y autoplacer y las consecuencias negativas que pueden acarrear su repudiación. Por último, se comentarán las consecuencias de la convivencia de los modelos de sexualidad actuales, así como la necesidad de plantear una educación sexual que se base en los principios de consentimiento, placer, bienestar, igualdad, lealtad, salud y diversidad.

En esta línea, se han planteado los objetivos de la investigación, recogidos en el apartado 3.1 del trabajo. Los objetivos generales tratan de analizar la actitud que se manifiesta en la infancia ante la sexualidad, así como las primeras nociones construidas en relación a la misma, respectivamente. Este último objetivo se descompone en cuatro más específicos que versan sobre las características de la sexualidad actual planteadas en el marco teórico: las ideas coitocéntricas, las diferencias en función del género, las primeras concepciones sobre virginidad y el desconocimiento existente del propio cuerpo.

La estrategia metodológica se especifica a lo largo del tercer capítulo. Se ha llevado a cabo una investigación de tipo cualitativo, concretamente un estudio de caso, con alumnado de Segundo de Primaria, donde se ha utilizado la observación y la provocación del discurso como instrumentos principales. Se comenzó con una fase de tipo exploratorio, en la que se fueron anotando aquellas situaciones reales que se sucedían en el contexto escolar y que tuviesen una relación directa o indirecta con la temática que nos ocupa. Esta primera fase ayudó a la elaboración del contenido de la segunda fase, las sesiones de provocación de discurso, con un objetivo mucho más claro y acotado, que permitió poner el foco en aquello que resultaba de más interés.

Los resultados se analizan en el capítulo 4, donde se ordenan los principales hallazgos de la investigación. Se comienza con un apartado con contenido emergente sobre la sexualidad vista como tabú, poder y dominación. A continuación, se ordenan los resultados siguiendo la organización propuesta desde el marco teórico, referente al desconocimiento del cuerpo, la sexualidad coitocentrista, la virginidad como concepto y la masculinización de la sexualidad.

Por último, en el capítulo 5 se resume el propósito de la investigación y se destacan las principales conclusiones obtenidas a partir de los resultados. Además, se incluye la proyección educativa que puede tener dicha investigación, invitando a la reflexión sobre la necesidad de una educación sexual. Para finalizar, se nombran las limitaciones encontradas y posibles mejoras.

## 2. Marco teórico

En primer lugar, en el subapartado 2.1, se va a conceptualizar la sexualidad, concretando a qué se hace referencia cuando se habla de ella a lo largo de este texto para, a continuación, en el subapartado 2.2, abordar cómo la sexualidad se construye en sociedad, así como las características que manifiesta actualmente, recogidas en el subapartado 2.3. Posteriormente, en el subapartado 2.4, se comentará brevemente qué dos modelos de sexualidad están conviviendo en la actualidad y las consecuencias de ello. Por último, en el subapartado 2.5, se planteará la necesidad de proponer una educación sexual y cómo debería ser esta.

### 2.1 Concepto de sexualidad

La sexualidad está presente desde que nacemos pues es intrínseca en el ser humano (López, 2003). En otras palabras, la sexualidad no es algo que se adquiriera en un momento determinado, no es algo que tenemos, “sino algo que somos” (Hernández & Jaramillo, 2006, pág. 19). Por este motivo somos considerados **seres sexuados** (Rathus, Nevid & Fichner-Rathus, 2005). El hecho de que se piense que la sexualidad se alcanza en la pubertad, por ejemplo, tiene su origen en la malinterpretación que generalmente se hace del concepto. Esto ocurre porque habitualmente se identifica sexualidad con sexo que, aunque constituye una parte de la sexualidad, no es ni la única ni mucho menos la más importante. En concreto, la sexualidad abarca aspectos tan diversos como las identidades, los papeles del género y el erotismo, entre otros (OMS, 2006, cit. en Meresman, Ramos & Rossi, 2011, pág. 11). Asimismo, si atendemos a la definición dada por Hernández y Jaramillo (2006, pág. 19), nos daremos cuenta de por qué mantenemos que la sexualidad es algo inherente al ser humano: “La sexualidad es la forma en la que cada cual expresa, comunica, siente, intima, da y recibe placer con la palabra y los cinco sentidos”.

La forma en la que cada cual manifiesta esa sexualidad es muy diversa pues, a pesar de contar con una parte instintiva, esta tiene que moldearse en función de un complejo sistema de normas, valores y costumbres que traspasan las necesidades biológicas y que, por tanto, hacen de la sexualidad un aspecto aprendido, es decir, una construcción social (Rodríguez, s.f.). En consecuencia, no podemos tratar la sexualidad humana de la forma en que lo hacemos con la animal, pues mientras esta última pertenece al ámbito de la necesidad, en el caso de los seres humanos se enmarca dentro de la libertad. Esta libertad implica que se tengan que tomar decisiones en cuanto a la conducta, las cuáles se presuponen sopesadas, tras una evaluación de las opciones y consecuencias (López, Fernández & Carcedo, 2017). Es también esta libertad, unida al hecho de que la sexualidad implica en muchos casos la interacción con otras personas, la que justifica que la sexualidad tenga una dimensión ética que garantice que se respeten las libertades de los demás, así como su autonomía y dignidad (López et al., 2017).

En ningún caso puede entenderse la sexualidad como algo individual, sino todo lo contrario. Deben atenderse y valorarse tanto las necesidades como los deseos de los demás, sin olvidar los propios, lo que lleva a una reflexión continua acerca de qué debe aportarse al tiempo que se es consciente de qué debe ‘exigirse’ (Halstead & Reiss, 2003).

Esto último es importante, pues es nuestra responsabilidad el no aceptar relaciones personales o sexuales desequilibradas, en las que no se nos tenga en cuenta y donde nuestra dignidad pueda verse mermada (López et al., 2017). En definitiva, la sexualidad es una parte vital de nuestra persona y, por tanto, no debemos descuidarla.

## **2.2 Construcción actual de la sexualidad**

La construcción de la sexualidad es un proceso más dentro de la socialización. La mayor parte de esta socialización se hace de forma indirecta, sin que seamos conscientes de ello, a través de las influencias que recibimos del ambiente. Con el objetivo de precisar un poco más, dividiremos estas influencias en dos grupos: el lenguaje y los medios de comunicación.

### **2.2.1 El lenguaje**

El lenguaje es un reflejo de cómo la sociedad entiende el mundo y, por extensión, de cómo entiende la sexualidad. Se da un proceso recíproco pues el lenguaje no solo refleja cómo pensamos, sino que a su vez influencia esa forma de pensar y, por tanto, nos condiciona.

Un ejemplo de ello sería el gran número de palabras que existen para nombrar los genitales, lo que muestra no solo la necesidad de referenciarlos que tenemos las personas, sino también la reducción que se hace de todo el vocabulario sexual, limitándolo en muchos casos a esa parte tan concreta. Además, es muy relevante analizar el uso que se hace de estas palabras pues la mayoría de las veces se trata de términos malsonantes, considerados vulgares y que suelen emplearse como insulto. Esto afecta a nuestro imaginario colectivo y relega los genitales a un lugar sucio, especialmente si se trata de los genitales femeninos que no solo adquieren ese tono indigno, sino que en muchos casos son dotados de connotaciones negativas. Por el contrario, los genitales masculinos suelen utilizarse como símbolo de poder: ‘un par de cojones’, ‘es la polla’ frente a ‘es un coñazo’ (Cerviño et al., 2007).

Esta desigualdad entre los sexos, con la supremacía del hombre como característica principal, puede verse reflejada en la propia etimología de las palabras, pues tradicionalmente han sido denominadas desde un punto de vista masculino, atendiendo a lo que estos órganos significan para el hombre. Por ejemplo, en su origen, la palabra vagina significaba ‘vaina para la espada’, como si la vagina solo cobrase sentido cuando un pene es introducido en ella (Cerviño et al., 2007). Resulta muy interesante no solo esta definición sino el uso que se le da a esta palabra en la actualidad, confundiéndola en muchos casos con el término vulva que, por su parte, ha generado cierto rechazo por considerarse tonto e infantil. De este modo, cuando se quiere hablar de los órganos sexuales femeninos externos muchas veces, en lugar de utilizar la palabra vulva, se usa vagina, lo cual hace referencia única y exclusivamente al ‘conducto interno que va desde la vulva hasta la matriz’ (RAE), invisibilizando así todas las partes que rodean a la misma, como los labios mayores y menores o el clítoris, órgano cuya única función es la de dar placer a las mujeres. Es desalentador ver cómo en la cultura popular todo ello se ha



reducido a la palabra ‘vagina’, como si la única parte importante del órgano sexual femenino fuese ese conducto por el que entra el pene y que permite la fecundación. Esto deja claro cuáles son las funciones que la sociedad espera de la mujer: dar placer al hombre -que no sentirlo- y traer descendencia (Moreno & López, 2001).

Otra manera en la que el lenguaje influencia la construcción de la sexualidad es con el empleo de expresiones que la limitan a las relaciones coitales. Por ejemplo, ‘no hacer nada’ y ‘llegar hasta el final’, hacen referencia a haber tenido relaciones sin o con coito, respectivamente (Cerviño et al., 2007). Al mismo tiempo, se habla de **preliminares** para referirnos a aquellas acciones que preceden al coito y cuyo objetivo es facilitarlos, en lugar de ver que se tratan de prácticas sexuales en sí mismas (Franco, 2008). En la misma línea, se usa el término ‘hacerlo’ sin que ni si quiera sea necesario referirse al coito, pues se presupone que nos referimos a él.

Por último, vemos como es frecuente emplear expresiones que demuestran una falta de afecto enorme pues reflejan desagrado, e incluso pueden llegar a usarse para insultar. Por ejemplo, ‘que te follen’. Esto da una imagen de la sexualidad como sucia y vulgar. En el polo opuesto tenemos expresiones como ‘hacer el amor’, que reducen el sexo a una cuestión amorosa. Esto tiene dos consecuencias: La primera, recogida en Cerviño et al., (2007, pág. 30), es que se identifica “el coito como expresión máxima de afecto, como si no hubiera otras formas de expresar auténtico amor en las relaciones”. La segunda, es que se condena el sexo cuando se da fuera de una relación sentimental amorosa, alejándolo de su aspecto lúdico y placentero.

## **2.2.2 Los medios de comunicación**

La influencia en la socialización de los medios de comunicación es innegable. A través de ellos nos llegan modelos que no siempre son los más deseables pues estereotipan las interacciones sexuales y amorosas, dando una imagen irreal y muy superficial de las mismas (López et al., 2017). La sobreinformación a la que estamos sometidos, incluyendo aquella de carácter sexual, quizás no puede ser procesada por los alumnos más pequeños, pero va calando y se va guardando en el subconsciente, esperando a manifestarse (Schwab Dunn, 2018; Collera, 2019).

Este falseamiento de la realidad en lo referente a la sexualidad queda muy patente en los vídeos de contenido pornográfico, aquellos que fueron ideados como contenido lúdico pero que se están convirtiendo en manuales de instrucción para los más pequeños -y no tan pequeños- (Collera, 2019). En efecto, se está creando una generación de ‘pornonativos’ que son expuestos al sexo explícito desde edades tan tempranas como los 9 o 10 años. No obstante, lo peor no es que se consuma, sino que, fruto de la desinformación, está mandando un mensaje confuso acerca de cómo deberían ser nuestras interacciones sexuales (Yanke, 2018; Collera, 2019).

Esta distorsión en cuanto a la forma de entender el sexo se da también en todo lo que lo precede, es decir, en la “forma de entender la seducción, la intimidad, las relaciones” (Collera, 2019, El País). Esta socialización del porno se refleja muy bien en la siguiente pregunta que le realiza un adolescente a la psicóloga Carmen Repullo en una

de sus charlas: “Cuando estamos en eso... [refiriéndose a la penetración], ¿se dan besos o no?” (Ruiz, 2018b). Aquí queda patente que, sin ningún otro tipo de referentes, los jóvenes piensan que aquello que ven es lo que hay que hacer, nada más allá del ‘metesaca’, en palabras de Rotella (Collera, 2019). Además, se observa una diferencia según el género pues mientras las chicas desmienten avergonzadas que vean porno, los chicos se enorgullecen de lo contrario (Collera, 2019).

No obstante, no hace falta recurrir a los vídeos de contenido pornográfico para encontrar estos referentes sexuales tan dañinos, pues estos abundan en las redes sociales, así como películas y series de televisión más populares. Ejemplos de masculinidades dañinas y feminidades pasivas e inocentes se encuentran en fenómenos cinematográficos como ‘A tres metros sobre el cielo’ o ‘Cincuenta sombras de Grey’ (Duque, 2015). Esta falta de referentes reales y su sustitución por una educación sexual ‘de la calle’ es lo que provoca que tengamos una serie de ideas erróneas en relación a la sexualidad en general y el sexo en particular que iremos numerando en el punto siguiente.

### **2.3 Características de la sexualidad**

En este apartado se van a explicar los principales conceptos erróneos que se adquieren en el ámbito de la sexualidad y sus consecuencias negativas. En primer lugar, en el subapartado 2.3.1, se hablará del coitocentrismo y sus implicaciones. En segundo lugar, en el subapartado 2.3.2, se expondrá cómo la virginidad se ha definido desde la biología cuando no es más que una construcción cultural. En tercer lugar, el subapartado 2.3.3 se centra en la sexualidad entendida como parte de la condición masculina y, en último lugar, en el subapartado 2.3.4 se abordarán los efectos del pudor que existe a conocer nuestro cuerpo y a proporcionarle el placer que se merece.

#### **2.3.1 Sexualidad coitocentrista**

Como hemos introducido en el apartado anterior, en muchos casos se relaciona la sexualidad únicamente con el coito, entendiendo este como la penetración pene vagina (Hernández & Jaramillo, 2006). El hecho de reducir a esto la sexualidad, usando coito como sinónimo de relación sexual, es a lo que llamamos **coitocentrismo** (Tasso, citada en Franco, 2008).

De este modo, se entiende que solo a través del coito se alcanzan relaciones sexuales completas, dando a entender que a las otras formas de experimentar la sexualidad les falta algo y, por tanto, no aseguran una vida sexual sana y placentera (Hernández & Jaramillo, 2006). Además, por extensión, se puede llegar a pensar que las relaciones sexuales entre dos hombres, por no poder realizar el coito tal cual se entiende, son incompletas, cuestión que se acrecienta si se trata de dos mujeres, pues en nuestra concepción del sexo todo gira alrededor del pene y sin él de por medio parece que se anulan las posibilidades de relación sexual. Esta superioridad del pene es lo que se conoce como **falocentrismo** (Tasso, citada en Franco, 2008). Esto provoca que se llegue a una asimilación entre sexualidad y heterosexualidad, lo que se incluye dentro del concepto de **heteronormatividad**, ya que

se considera que los genitales del hombre y la mujer son los que están preparados para unirse (López, 2003). Esto ocurre, entre otras cosas, porque en una primera instancia estamos relacionando la sexualidad con una parte muy concreta de nuestro cuerpo, los genitales, olvidando que todo nuestro cuerpo es un órgano preparado para dar y recibir placer (Iborra, 2010).

Si obviamos que el órgano sexual principal es el cerebro (Iborra, 2010) crecemos pensando que el placer se centra en los genitales y que, por tanto, el orgasmo solo se alcanzará cuando estos se usen en su máximo apogeo, es decir, mediante el coito y, en resumen, mediante el pene. Por tanto, otra de las consecuencias del coitocentrismo es el hecho de minusvalorar las otras formas que existen de alcanzar dicho orgasmo (Hernández & Jaramillo, 2006). Esto se refleja, por ejemplo, en la distinción innecesaria que se hace entre orgasmo vaginal y clitoriano, la cual solo sirve para poner el foco de nuevo en si el pene ha sido el responsable de provocar ese orgasmo o no. De ahí que se haga sentir a las mujeres que un tipo de orgasmo es mejor que el otro y que, por ello, su objetivo es conseguir sentirlo (Duque, 2018). Una vez más se oculta la respuesta sexual de las mujeres y se ignora el hecho de que “el 90% necesitan una estimulación directa o indirecta del clítoris” (Duque, 2018, min 6:15). Esta adoración al falo también tiene efectos negativos para los hombres, entre los que se sitúa esa necesidad por ser generadores de orgasmos vaginales para lo cual deben cumplir con un tamaño concreto o durar un tiempo determinado ‘en acción’, lo que los acompleja o eleva a otro nivel (Iborra, 2010). En definitiva, “cada vez que al sexo le damos una medida, sea de tamaño o de número de orgasmos creamos disminuidos, gente aterrada por no cumplir la estadística” (Tasso, cit. en Franco, 2008, Faro de Vigo).

### **2.3.2 Biologización del concepto de virginidad**

La virginidad como tal no existe (Blank, 2008). Es decir, no es algo tangible, no es un rasgo anatómico que pueda ser observado. Existe en la medida en que lo hacen otros conceptos sociales inventados por las personas (Christianson & Eriksson, 2015). Tal y como recoge Blank (2008, pág. 3) se ha creado ese concepto para después difundirlo “a través de nuestras culturas, religiones, sistemas legales, cuerpos de arte y obras de conocimiento científico”. Si ponemos el foco en la pregunta ‘¿eres virgen?’ llegamos a dos conclusiones:

- (1) Parece que solo hay dos posibles respuestas: sí o no. No hay espacio para matizaciones.

Esto ocurre porque ante la definición ‘falta de interacción sexual con otros’ queda sin resolver la cuestión de qué entendemos por interacción sexual y debido a la presión ejercida por el coitocentrismo esta se ha acabado reduciendo exclusivamente a la penetración pene vagina. Pero ¿por qué? ¿por qué se ha considerado que la ‘interacción sexual’ es esto si durante un intercambio sexual entran en juego numerosas partes de nuestro cuerpo? ¿qué ocurre con los dedos, las orejas, los labios, los pechos, las lenguas, los anos, etc.? (Blank, 2008).

Blank (2008) propone que el hecho de que el coito sea la única práctica sexual que puede provocar el embarazo es lo que le ha dotado de esa importancia. Esto se explica porque en nuestra sociedad, debido a la presión de la iglesia, entre otras instituciones, el sexo siempre se ha ligado a la reproducción, considerando este tipo de interacción la más importante, la ‘verdadera’. Otras formas de tener sexo no se consideran igualmente relevantes y nos permitimos el lujo de ignorarlas o incluso condenarlas. De ello resulta que, en encuestas como las recogidas en el estudio *Sex Smarts: Virginity and the First Time* (2003, cit. en Blank, 2008), el 50% de los adolescentes entrevistados considerase que el tener sexo oral no es tener sexo (Blank, 2008). ¿Existe algo más íntimo que el sexo oral? ¿cómo podemos llegar a pensar que no estamos teniendo sexo mientras lo realizamos?

Esta concepción de la virginidad deja muchas dudas sin resolver y una gran casuística por discutir: “¿qué ocurre con las personas homosexuales, especialmente con las mujeres? ¿serán vírgenes de por vida? ¿Y si te introduces otra cosa que no sea un pene no te desvirgas? ¿Y si tienes relaciones sexuales, pero no llegas al coito, eres virgen?” (Duque, 2016, min 1:07). Está claro que responder a la pregunta de qué es la virginidad puede convertirse en toda una aventura pues hay tantos casos como personas en el mundo y, aunque lográramos definirla, aún quedaría un problema mayor sin resolver que recoge Blank (2008, pág. 20) en su libro *Virgin: The Untouched History*: “Why do we care about virginity in the first place?” (¿Por qué nos preocupamos de la virginidad en primer lugar?).

Generalmente esto ha interesado por su capacidad de transmitir una cierta moral, lo que se deriva en un mecanismo de control, especialmente en las mujeres, ya que es en ellas donde se ha encontrado el elemento perfecto para inculparlas: **el himen**. Esta es la razón de que muchas personas creen que la virginidad es algo asociado exclusivamente a ellas, ya que mientras en el hombre no existe ninguna manera de verificar su estado virginal, en las mujeres se piensa que esto es fácilmente observable gracias al himen. Esto ocurre porque se tiene totalmente interiorizada la idea de que el himen se rompe en el primer coito (Cinthio, 2015). Nada más lejos de la realidad, pues en los humanos, al igual que en la mayoría de las especies con himen, los pliegues elásticos y mucosos que lo componen no son más que un remanente sin función que permanece cuando se forma la apertura de la vagina. Por tanto, a pesar de lo que se piense, el coito prácticamente no provoca cambios visibles y la principal causa del sangrado en las mujeres en las primeras relaciones sexuales coitales no son debidas a la rotura del himen sino a la falta de lubricación (Blank, 2008; Christianson & Eriksson, 2015; Cinthio, 2015).

(2) Parece que hay una respuesta correcta y otra incorrecta.

Esta, además, no es estable ni si quiera para la misma persona, pues fluctúa en función de quién realice la pregunta, del contexto. Tradicionalmente las mujeres han debido contestar afirmativamente, ya que la virginidad para ellas siempre ha tenido un cariz romántico, algo que hay que conservar hasta que llegue la persona y el momento perfectos (Iborra, 2010). Esta idealización de la virginidad ha provocado que las mujeres hayan experimentado vergüenza y también miedo a perderla, pues se le confiere mucha

importancia a ese momento. Por el contrario, los hombres siempre han sentido la presión de contestar negativamente a esa pregunta, pues la virginidad para ellos se convierte en un lastre (Duque, 2016).

Últimamente, esta tendencia a querer perder la virginidad a toda costa está ganando adeptos también entre las chicas, pues, tal y como explica Bolinches (cit. en G.L.S., 25 de mayo de 2014) “hemos pasado de una inercia social a conservarla, a una presión social para perderla”. Esto conlleva que cada vez los jóvenes tengan relaciones sexuales coitales a una edad más temprana mientras la información sexual que reciben sigue siendo tan limitada y errada como siempre (Moreno & López, 2001). Como consecuencia, no podrán disfrutar plenamente y sin riesgos durante esa primera vez pues lo que está claro es que las primeras experiencias sexuales – y las segundas, terceras y sigue contando-, terminen en coito o no, pueden ser desastrosas debido a las expectativas irreales que nos creamos y a esa idea que impera en la sociedad de que el sexo es algo instintivo para lo cual no se necesita ni práctica, ni comunicación, sino que todo fluye. El sexo, como todo en esta vida, requiere de un aprendizaje que no podemos obviar (Moreno & López, 2001).

*“A menos que seas aceite de oliva, tu calidad no depende de tu virginidad”* (Frase citada en redes sociales, Tuitter, 2016).

### **2.3.3 Masculinización de la sexualidad**

Tradicionalmente la sexualidad se ha considerado un derecho exclusivo del hombre (López, 2003), relegando a las mujeres a una posición de objeto sexual (Morgade et al., 2016), es decir, de cuerpos que evocan sensualidad, pero cuyo objetivo no es otro que el de garantizar el placer a los demás (Miguela & Zugadi, 2016). Los hombres se ven en la obligación de hacer bandera de ese derecho y en lugar de entender la sexualidad como un elemento de realización personal, la convierten en un recurso para ganar prestigio social (Miguela & Zugadi, 2016). Esto no se limita a la adolescencia o la adultez, sino que desde que son pequeños se les va inculcando con comentarios como: “mira qué machote mi hijo que tiene muchas novias” (Ruiz, 2018b). Por este motivo, tradicionalmente se ha esperado que los hombres sean los que inicien los encuentros sexuales, mientras las mujeres deben mostrar una pasividad que se limite a aceptar o rechazar este encuentro.

Además, en cuanto a la visión que se tiene del compromiso, se presupone que los hombres priorizan las relaciones sexuales mientras que las mujeres hacen lo propio con las relaciones emocionales (Seabrook et al., 2016, cit. en Pearson, 2018). Estas diferencias se deben a que la sociedad nos educa según nuestro sexo y, por tanto, lo que se espera de nuestra conducta sexual difiere, existiendo una doble moral (Morgade et al., 2016).

Esto conlleva que las mujeres continuamente tengan que estar demostrando su ‘decencia’, lo que se traduce en no adoptar el rol masculino, pues no se estarían respetando a sí mismas, no se estarían ‘dando a valer’, como si el respeto tuviese que ver con el número de encuentros sexuales que se tienen y no con la libertad de hacer lo que les apetezca sin necesidad de controlar su conducta por miedo a la represión social (Ruiz, 2018b). Por su parte, los hombres deben mostrar continuamente ese rol activo, lo que a veces los lleva a adoptar una actitud insistente, compulsiva e incluso violenta a la hora de

buscar parejas sexuales (López, 2003), ligando una vez más la virilidad al dominio social (Morgade et al., 2016). Esto se ha justificado históricamente por la idea que el deseo masculino es algo irrefrenable, como si los hombres fuesen animales incapaces de aplacar su instinto sexual, como si su sexualidad no fuese decisión suya. Como ya hemos visto con anterioridad, la sexualidad humana es una construcción social por lo que esa idea es totalmente errónea y se ha creado para justificar las vejaciones que se cometen y que suponen violaciones de los derechos humanos pues se naturalizan relaciones sexuales que no respetan ni los sentimientos ni los cuerpos de las personas (Morgade et al., 2016; López et al., 2017; Pearson, 2018). Los hombres, al igual que las mujeres, son seres humanos y como tales pueden y deben hacerse responsables de las decisiones que toman en el campo sexual y amoroso (López et al., 2017).

Esta idea de que la sexualidad es derecho exclusivo del hombre ha llevado a que las mujeres le den prioridad al placer de su pareja sexual, pues se ha demostrado que en las relaciones heterosexuales lo que importa es la satisfacción del hombre, hasta el punto de que “determina el acto sexual en sí mismo” (Pearson, 2018, pág. 3). Por ejemplo, muchas mujeres consienten tener encuentros sexuales que no desean por miedo a defraudar a sus parejas (Pearson, 2018) o dan por terminada la relación sexual cuando el hombre eyacula, llegando incluso a fingir un orgasmo con tal de no hablar de cómo disfrutaría más del sexo, todo por no hacerlos sentir incompetentes en el ámbito sexual. Iborra recoge muy bien esta idea (2010, pág. 41): “[La mujer] siente compasión de él, pero no de sí misma, que se queda habitualmente insatisfecha por proteger el ego de su compañero, incluso tratándose de un amante esporádico, que es el colmo del altruismo”.

Esta masculinización de la sexualidad también supone situaciones que no siempre son de privilegio, pues ese arquetipo viril hace que recaiga una excesiva responsabilidad en ellos que no siempre pueden sobrellevar (López, 2003; Morgade et al., 2016).

#### **2.3.4 Desconocimiento de nuestro propio cuerpo y condena del autoplacer.**

Construimos nuestra sexualidad desde un total desconocimiento de nuestro esquema corporal, lo que impide que nos sintamos realmente cómodos con nuestro cuerpo (Hernández & Jaramillo, 2006). Desde que somos muy pequeños sabemos cómo dibujar un pene, pero ¿qué ocurre con la anatomía femenina? La mayoría de las niñas no saben cómo es su vulva ni dónde se sitúa su clítoris (Hernández & Jaramillo, 2006), puede que ni siquiera sepan de la existencia de este último, pues en el colegio jamás se ha mencionado y tampoco se les ha animado a observarse. Este desconocimiento del cuerpo femenino refleja el androcentrismo que impera en la sociedad en general y en la sexualidad en particular, así como el poco interés que suscita el placer de las mujeres (Miguela & Zugadi, 2016).

Si nos dispusiésemos a explorar nuestros cuerpos, daríamos con el descubrimiento de nuestras anatomías y zonas erógenas (Abundancia, 2018). Este proceso es algo natural, pues desde que nacemos vamos experimentando con nuestro cuerpo y aquello que le resulta placentero, para poco a poco descubrir qué sensaciones se generan al tocar los genitales (Hernández & Jaramillo, 2006). No obstante, en este proceso de descubrimiento,

los niños aprenden una lección muy importante: este tipo de prácticas son conflictivas, pues tal y como recoge Iborra (2010, pág. 19) suelen recibir respuestas como: “Niño, caca, qué asco, qué guarro, eso no se hace”, por lo que interiorizan que sus genitales son algo sucio que no debe tocarse y mucho menos en público. Por este motivo, llegados a cierto punto no es necesario explicarles que la masturbación es algo que hay que realizar en la intimidad, pues ya tienen esa lección aprendida. Lo que sí es importante explicarles es que no se trata de algo dañino que deba ser motivo de vergüenza (Hernández & Jaramillo, 2006), sino todo lo contrario, que se trata de una práctica sana y natural que conlleva muchos beneficios en todas las etapas, no solo porque nos ayuda a conocer en profundidad todas las partes de nuestro cuerpo o a detectar qué nos excita, sino porque también proporciona un gran placer que nos ayuda a liberar la tensión sexual (Moreno & López, 2001; Hernández & Jaramillo, 2006; Schwab Dunn, 2018).

La idea que impera en la sociedad de que la masturbación solo sirve para reemplazar al coito, para satisfacer la tensión sexual que nos genera el no poder tener encuentros sexuales con una segunda persona, le confiere de cierto aura vergonzoso, como si fuese una práctica sexual de segunda (Iborra, 2010). Esto provoca que “muchas personas, especialmente los más jóvenes, se sientan más cómodas teniendo encuentros sexuales con otra persona que explorando sus propios cuerpos, algo que resulta tremendamente problemático” (Schwab Dunn, 2018, Daily Mail). Esto se acentúa en el caso de las mujeres, quienes entre un 40% y 70% de los casos declaran no masturbarse (Iborra, 2010). Pero lo más preocupante es que ni siquiera se atreven a hablar del tema y si lo hacen, saben que la respuesta acertada es negarlo, independientemente de que sea verdad, mientras que los chicos no solamente lo hablan abiertamente, sino que presumen de esa práctica sexual, y la respuesta para ellos es siempre afirmativa, sea cierto o no (Witton, 2017; Abundancia, 2018). De nuevo nos topamos con esa doble moral tan dañina para ambos sexos: a las chicas que se masturban se las avergüenza por ello y a los chicos que no, o que simplemente prefieren mantener su vida sexual en privado, se los critica por no cumplir con lo que se espera de ellos, por no ser lo suficiente sexualmente activos, por no mantener su rol de macho (Witton, 2017).

Una de las consecuencias de que las mujeres no se atrevan a explorar su cuerpo y sus deseos es que no aprenden a darse placer a sí mismas y, por tanto, llegan a los encuentros sexuales sin conocimiento acerca de cómo sentir placer, siendo incapaces de sentirse con confianza para guiar y comunicar sus deseos a la otra persona (Iborra, 2010; Rutter & Schwartz, 2012; Pearson, 2018). Abundancia (2018, El País), lo recoge muy bien: “[Pretenden] pasar del desconocimiento y la actividad sexual nula de la infancia y adolescencia, al disfrute del sexo de la mano de una pareja”.

Obviamente esto no es nada fácil y así se refleja, por ejemplo, en el hecho de que tengan muchos más problemas para alcanzar el orgasmo en las interacciones sexuales que sus parejas del sexo opuesto (Pearson, 2018). Las mujeres heterosexuales son las que menos orgasmos disfrutan (65%), oponiéndose al primer puesto (95%) acaparado por los hombres heterosexuales (Cinthio, 2015; Abundancia, 2018). Esto ocurre porque la capacidad de disfrute no es una cuestión biológica, sino que al igual que ocurría con todos los demás aspectos de la sexualidad, tiene una parte de aprendizaje, por lo que la cultura

y el contexto influyen en cómo vivimos ese placer (Abundancia, 2018). En este aspecto, las mujeres tienen otro trabajo más, darse el permiso para dejarse llevar y sentir ese placer, pues han sido educadas en el pudor, en la contención, en la vergüenza, etc. Como decía Valerie Tasso en su libro *Antimanual de sexo* (cit. en Abundancia, 2018, *El País*):

“Un orgasmo no se tiene, se aprende a tenerlo. O, mejor dicho, se aprende a ‘permitirse’ tenerlo. En esta nueva ola de feminismo, las mujeres no solo deberíamos reclamar iguales derechos, similar representación en los puestos de poder o aspirar a cobrar lo mismo que nuestros colegas varones; deberíamos estar dispuestas a disfrutar de la misma cuota de placer, ya que la brecha de género se extiende hasta la cama y la sexualidad”.

## **2.4 Modelos actuales de sexualidad**

Este modelo de sexualidad en el que la relación sexual es sinónimo de penetración y donde, además, se condena el sexo sin amor, convive en la actualidad en España con el ideal mercantilista que se encarga de difundir una visión consumista del sexo que se refleja, entre otras cosas, en una obsesión por llegar al orgasmo (López, 2003). De ello resulta que el orgasmo se convierta así en la meta y no en un efecto más del placer, tornándose casi en una obligación. Al contrario de lo que podría parecer, esta tendencia mantiene tintes románticos provenientes del primer modelo, ya que para que este orgasmo sea cien por cien válido, ‘de película’, debe ser alcanzado al mismo tiempo que el de tu pareja (López, 2003; Iborra, 2010). El paso de un modelo opresivo carente de información a esta presión por cumplir ciertas expectativas que nos venden en relación con el sexo (sexo=coito + buen sexo=orgasmo), unida a la falta de una educación sexual adecuada, da lugar al desarrollo de disfunciones sexuales (López, 2003), como la eyaculación precoz, el vaginismo o la anorgasmia, entre otras. Estas dificultades en las relaciones sexuales afectan en muchos casos a las relaciones personales, creando problemas personales más graves (Moreno & López, 2001).

Si volvemos a poner el foco en las mujeres, nos damos cuenta de que estos dos modelos han servido para presionarlas para ser o bien ‘liberadas sexuales’, malentendiendo este concepto y asemejándolo al de ‘estrellas del porno’ o, por el contrario, para conservarse ‘puras y vírgenes’. Ambos modelos son dañinos pues a pesar de que se considere que la tendencia ‘girls gone wild’ (‘las chicas se han vuelto salvajes’) puede empoderar a las mujeres, resulta bastante discutible, ya que se estaría fomentando lo que Siegel (2007, cit. en Bachechi & Hall, 2013, pág. 550) denomina “machismo feminista”, que consistiría en venderle la idea a las mujeres de que “una forma promiscua, superficial y objetivadora de la sexualidad no es solo ‘cool’ sino feminista” (Bachechi & Hall, 2013, pág. 550). Iborra (2010, pág. 27) recoge muy bien esta idea en el siguiente párrafo:

“Resulta chocante que con todos los avances que ha habido en torno a la liberación sexual, las mujeres aún no hayan sido capaces de crear su propio modelo y atraer hacia este al hombre, sino que se han acoplado al modelo masculino, no en vano denominado androcéntrico (que gira en torno al hombre). Imitan su manera de relacionarse, de



dominar, de hablar de las conquistas... De forma que, si antes estaba mal visto tener muchos rollos entre ellas, ahora algunas se jactan de estar tan liberadas como ellos”.

Esta igualación de los sexos es muy peligrosa, pues parece que las mujeres ganan prestigio haciendo lo que socialmente se considera propio del género masculino, en este caso, tratar el sexo como algo totalmente superficial, mientras los hombres lo pierden al adoptar roles considerados femeninos como, por ejemplo, mostrar afecto y sensibilidad (Ruiz, 2018a).

## **2.5 Necesidad de una educación afectivo-sexual**

Como ya hemos visto a lo largo de este marco teórico, la manera en la que se siente y expresa la sexualidad depende tanto de la persona como del contexto cultural e histórico en el que se enmarca, demostrando así que no se trata de algo instintivo, sino que es aprendido en sociedad (Hernández & Jaramillo, 2006). Debido a esta condición social, podemos justificar la necesidad de una educación que nos ayude a construir una sexualidad plena y a alcanzar un desarrollo completo y satisfactorio de nuestra persona (Halstead & Reiss, 2003).

Si, por el contrario, obviamos esta parte de nuestro ser, por ejemplo, evitando contestar a las dudas que el alumnado se plantea con relación a la sexualidad, se les está privando de información, acompañamiento y momentos de escucha, lo cual supone una irresponsabilidad, pues se está haciendo de la sexualidad un tabú (López, 2003; Collera, 2019). De este modo, no resulta extraño escuchar la frase ‘de eso no se habla’ ante ciertas preguntas que resultan incómodas para los adultos (Ramos et al., 2017). Es precisamente esto lo que la educación sexual pretende combatir, validando esas preguntas y acabando con el silencio y la incertidumbre (Morgade et al., 2016).

Si realmente entendiéramos el concepto de sexualidad y lo que supone su aprendizaje, no sería necesario referirnos a ella como el binomio afectivo-sexual, pues es ilógico pensar que esta pueda tener sentido desposeída del aspecto emocional (López, 2003; Cerviño et al., 2007). Sin embargo, este matiz se hace necesario en el momento en el que los adultos identifican sexual y coital como una misma cosa y, por tanto, piensan que proveer educación sexual desencadenará en libertinaje. Nada más lejos de la realidad, pues lo que se pretende es trabajar conceptos tan importantes como los de autoconocimiento corporal, autoestima, placer y consentimiento, así como en valores de igualdad y de responsabilidad compartida, todo bajo el respaldo de una buena comunicación. Es decir, busca ayudarlos a establecer relaciones sentimentales y sexuales equilibradas y satisfactorias (López, 2003; Collera, 2019). Para ello, es vital hacer hincapié en la construcción de una buena autoestima, sobre todo para las chicas, y en el fomento de la empatía especialmente en los chicos (Ruiz, 2018a), lo que permitirá empoderar a ambos, que al fin y al cabo es el objetivo último de la educación sexual (Del Moral; cit. en Collera, 2019). Gracias a ello podrán incrementar sus posibilidades a la hora de tomar decisiones, pues tendrán la confianza y herramientas necesarias para ello ya que, como dice Carmen Repullo, elegimos a nuestras parejas en función de cómo nos

hayan educado: si eres un chico igualitario elegirás a chicas empoderadas y viceversa (Ruiz, 2018b).

También es importante recordar que cuando educamos estamos transmitiendo una serie de valores, seamos conscientes de ello o no. Esto quiere decir que los estudiantes no aprenderán exclusivamente aquello que enseñamos explícitamente, sino que se empaparán de todas las influencias del currículum oculto (Halstead & Reiss, 2003). Esto implica que siempre estemos educando en sexualidad, ya sea a través de nuestro lenguaje o de nuestra forma de relacionarnos con ellos. Por este motivo, decidir no hacerlo explícitamente porque consideramos que no es apropiado por ser menores, es no tomarse el tiempo de reflexionar acerca de cómo se construye esa sexualidad y de qué papel jugamos como docentes en ella, evitando tomar un control y hacer una reflexión sobre qué queremos transmitirles y por qué (Halstead & Reiss, 2003). Del Moral (cit. en Collera, 2019, El País) lo sintetiza muy bien en la siguiente frase: “los menores van a tener educación sexual. Depende de nosotros que sea buena o mala”. Por ello, defendemos que la educación sexual exista desde el principio, en el mismo momento en el que se inicia la educación de todo lo demás, pues si decidimos esperar más, lo aprenderán por su cuenta y será un conocimiento lleno de malentendidos que luego necesitará de mucho esfuerzo para deconstruirse (Collera, 2019).

Esta educación afectivo-sexual debe enfocarse desde el placer, el amor y la comunicación y nunca desde una pedagogía del peligro y el miedo, como se ha venido haciendo hasta ahora (López, 2003; Ruiz, 2018a), pues tal y como ya defendía Jones en 1989 (cit. en Halstead & Reiss, 2003, pág. 6), la educación sexual debe servir para “ayudar a las personas a alcanzar tanta satisfacción y placer sexual como sea posible”. Hemos obviado tanto este aspecto de la educación sexual que es prácticamente imposible encontrarlo como uno de los objetivos de las propuestas de educación sexual que se han ido realizando a lo largo del tiempo (cuando las hubiera). Esto ocurre porque en muchos casos el placer se ha tachado de peligroso, perverso e incluso inmoral y, en cualquier caso, como un asunto privado del que no debe hablarse (Allen, 2007). Sin embargo, la educación sexual basada en el placer puede tener efectos muy positivos ya que los anima a “negociar las relaciones íntimas y a trascender las identidades y prácticas sexuales normativas” (Allen, 2007, pág. 584).

La alternativa siempre ha sido educar desde el miedo, poniendo el énfasis en la prevención de ETS o embarazos no deseados, lo cual perfila una imagen de la sexualidad como ‘peligro’ (Morgade et al., 2016). La realidad es que este enfoque no ha traído resultados satisfactorios pues tal y como escribía Galeano (cit. en Ramos et al., 2017), el miedo nunca ha sido el mejor amigo de las personas: “El miedo nos amenaza. Si usted ama tendrá sida. [...] Si camina tendrá violencia. Si piensa tendrá angustia. Si duda tendrá locura. Si siente tendrá soledad”.

Esto puede verse reflejado en la idea que se transmite desde la “educación sexual tradicional” a nuestros estudiantes: Si tiene sexo, tendrá ETS. Si tiene sexo, tendrá embarazos no deseados. Y lo que parece que los padres escuchan: Si recibe educación

sexual, querrá tener sexo, lo que implicará ETS, embarazos no deseados o, simplemente, pérdida de la inocencia.

Después de todo el análisis de sexualidad que hemos llevado a cabo, instamos a resaltar el carácter positivo de la sexualidad, es decir, a enfocarla desde la búsqueda del placer (López et al., 2017). Para lograrlo, sin interferir en el bienestar de los demás, es necesario atenerse a una serie de principios que extraemos de López et al. (2017, pág. 47) y que serán articulares en nuestra pedagogía sexual:

*Ética del consentimiento:* Respeto a la decisión de la otra persona de aceptar o rechazar la práctica sexual que se le propone. Debe garantizarse libertad de decisión durante todo el encuentro, no pudiendo basarse únicamente en que con anterioridad se hayan mostrado conductas de consentimiento o de excitación. Este principio se incumple, por ejemplo, en aquellas situaciones en las que hemos comenzado a tener intercambios sexuales y, por algún motivo, nos sentimos mal y deseamos parar y la otra persona no lo acepta o se niega a verlo.

*Ética del placer y bienestar compartidos:* Cuando se tienen relaciones sexuales y amorosas, es necesario no solo buscar el placer propio sino el de nuestra pareja, procurando que la otra persona se sienta bien, independientemente de que sea una relación puntual. Esto quiere decir que bajo ninguna circunstancia se puede instrumentalizar a la otra persona, por mucho que se trate de una relación puramente sexual, pues como ya hemos visto, lo sexual siempre va ligado a lo emocional.

*Ética de la igualdad:* Se deben garantizar los mismos derechos y exigir los mismos deberes a todos los implicados en la relación, luchando contra la doble moral que minusvalora a un miembro frente al otro. En este sentido, la educación sexual debe ser coeducativa (Barragán Medero & Bredy, 1993).

*Ética de la lealtad:* Valorar y exigir sinceridad y honestidad, no tolerando ningún tipo de engaño o manipulación. Entrarían en este apartado aquellas situaciones en las que se miente acerca de los sentimientos para obtener relaciones sexuales.

*Ética de la salud:* Atender en todo momento a nuestra salud y la de la otra persona, evitando riesgos que puedan provocar embarazos no deseados, ETS u otros problemas.

*Ética de la diversidad:* Respetar la diversidad sexual siempre que no interfiera en la salud y bienestar de alguno de los implicados.

### 3. Marco metodológico

En primer lugar, en el subapartado 3.1, se expondrán los objetivos para posteriormente, en el subapartado 3.2, aclarar cuál es el diseño y tipo de investigación elegidos, así como la población y la muestra seleccionada, recogidas en el subapartado 3.3. A continuación, en el subapartado 3.4, se detallará el procedimiento seguido y, a lo largo del subapartado 3.5, cuáles son los instrumentos empleados. Por último, en el apartado 3.6, se puntualizará de qué manera se va a llevar a cabo el análisis y la recogida de datos.

#### 3.1 Objetivos

La finalidad de esta investigación es identificar de qué manera se afronta la sexualidad en las edades tempranas, mostrando que la construcción de la misma se da desde la infancia, al tiempo que se detectan aquellas malinterpretaciones que comienzan a salpicar su concepto.

Tabla 1  
Objetivos de la investigación

<i>Pregunta de investigación</i>	<i>Objetivo general</i>	<i>Objetivo específico</i>
¿Cómo afrontan los niños y las niñas la temática sexual?	O.G.1 Analizar las reacciones del alumnado a la hora de afrontar la temática sexual	O.E.1 Detectar qué actitud manifiesta el alumnado hacia la sexualidad
¿Qué características de la sexualidad comienzan a manifestarse en la infancia?	O.G.2 Analizar las concepciones, prácticas e ideas con las que comienzan a definir su sexualidad	O.E.2 Identificar qué pensamientos coitocéntricos manifiesta el alumnado
		O.E.3 Detectar las diferencias existentes en torno a la sexualidad en función del género
		O.E.4 Concretar cuáles son las primeras ideas que se forman en torno al concepto de virginidad
		O.E.5 Ahondar en el desconocimiento existente del propio cuerpo y en su causa directa: condena hacia la autoexploración.

### **3.2 Diseño y tipo de investigación**

Esta investigación es de tipo cualitativo pues lo que nos interesa no es aportar datos numéricos, sino poner el foco en aquellas situaciones concretas que se suceden en el día a día en la escuela y que son protagonizadas por estudiantes, mostrando que la construcción de la sexualidad está teniendo lugar en ese momento y de forma ininterrumpida. Además, se busca dar un paso más y analizar qué características vienen asociadas a dicha sexualidad, analizando ciertos valores e ideas que imperan en los estudiantes de las primeras etapas de la Educación Primaria. Sin embargo, no se pretenden sacar conclusiones a gran escala sino explorar un contexto concreto a modo de ejemplo.

En consecuencia, se propone un estudio de caso exploratorio descriptivo. Este consiste en un tipo de “investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano” (López, 2013, pág. 140). Utiliza un método inductivo pues parte de las descripciones e interpretaciones. Permite registrar la conducta de las personas implicadas en el caso estudiado (Martínez, 2006).

Para abordar el primer objetivo, el cual plantea la recogida de información acerca de la actitud que manifiesta el alumnado ante la sexualidad, se propone en un primer momento una exploración y descripción de todas aquellas situaciones que puedan relacionarse de una forma u otra con la sexualidad. Además, se hará uso de la observación para detectar la conducta del alumnado cuando se ve expuesto a información de contenido relacionado con la sexualidad.

En relación al segundo objetivo, que pretende analizar las nociones de sexualidad que tiene el estudiantado, será necesario recabar información más concreta, para lo que se realizarán dinámicas de provocación del discurso, centrándonos más en la interpretación de la misma, pudiendo identificar las percepciones y creencias que comienzan a manifestarse a la hora de entender y vivir la sexualidad.

### **3.3 Población y muestra**

La investigación se ha llevado a cabo en un colegio público de Educación Infantil y Primaria situado en la zona norte del centro de Sevilla. Se trata de una zona que sufrió una gentrificación que motivó la llegada de familias de clase media que han demostrado gran interés por participar en el ejercicio de la ciudadanía. El centro se constituyó como Comunidad de Aprendizaje fruto de una concienciación familiar y docente de que otra forma de enseñar es posible y de que el papel de la comunidad es crucial en ello. De hecho, un número importante de familias del colegio pueden ser consideradas de nivel cultural alto, lo que se refleja en la implicación que tienen en el centro y en las exigencias que realizan al mismo. Así, el centro se enorgullece de sus planes de Coeducación, Ecoescuela y de Lectura y Biblioteca, entre otros.

La población objeto de estudio se compone de 26 alumnos de segundo de Primaria, entre 7 y 8 años, pertenecientes a una de las dos clases que existen en el centro de este nivel. Asimismo, se seleccionarán diez alumnos que constituyen la muestra a la que se someterá a las dinámicas de generación de discurso individuales. La elección de este

grupo se llevó a cabo tras la primera fase exploratoria, así como las primeras sesiones de trabajo grupal. En dichas fases se detectó qué alumnado daba más muestras visibles de estar construyendo sus primeras concepciones en torno a la sexualidad.

### **3.4 Procedimiento**

En una primera fase, tuvo lugar la toma de contacto con el alumnado. Para ello, tras llegar al centro, se sucedieron seis semanas en las que la investigación se limitó a la observación del alumnado, con el objetivo de detectar de qué manera se vivía la sexualidad entre el mismo, anotando la información extraída, y orientar el contenido que se abordaría en las siguientes fases.

Previo a la realización de la investigación empírica en el centro, se buscó el consentimiento expreso tanto de la tutora académica que dirige este Trabajo de Fin de Grado, como de la tutora responsable de los estudiantes en el centro, las cuales autorizaron la realización de tres sesiones de provocación de discurso, dos grupales y una individual, aplicada esta última únicamente a diez de los veintiséis estudiantes.

De este modo, la segunda fase consistió en la puesta en práctica de las sesiones grupales, en las que se distribuyó al alumnado dos cuestionarios de 45 minutos de duración cada uno, es decir, el tiempo equivalente a una sesión. Ambos encuentros se sucedieron en una franja de tiempo de dos semanas, de modo que el contenido preparado para la segunda sesión se vio influenciado por los resultados obtenidos en la primera.

En la tercera fase, se llevó a cabo la realización de las sesiones individuales en las que se entrevistó al alumnado uno a uno, con el objetivo de evitar que sus respuestas se viesan contaminadas por la opinión del resto de compañeros y compañeras de clase. La generación del contenido a preguntar se vio respaldado por la información extraída de las dos fases anteriores.

Por último, la cuarta fase radicó en la transcripción y organización de la información aportada por el estudiantado, organizándola en función de la teoría expuesta en el marco teórico y detectando aquella información emergente que no se había previsto.

### **3.5 Instrumentos**

Para recoger la información se emplearon técnicas de observación y de generación de discurso. En primer lugar, dentro de la observación, se llevaron a cabo dos tipos de observación:

#### **a.1. Observación no participante**

Empleada principalmente durante la fase 1 de la investigación. Para ello, se utilizaron las notas de campo en las que registrar aquellas situaciones relacionadas con la construcción de la sexualidad en la infancia. Esta libertad a la hora de observar permitió detectar cualquier signo que pudiese ser útil en la investigación, tanto en el aula como en los pasillos o en el patio. Se trata de una observación no participante puesto que la investigadora pretende influir lo mínimo posible en las dinámicas que se generan en el contexto escolar.

Con el objetivo de recabar la máxima información posible de cara a organizar el análisis posterior, se procuró describir los siguientes aspectos en cada una de las situaciones observadas:

- Breve explicación de la situación
- Sexo de los protagonistas
- Lenguaje sexualizado empleado
- Actitud de los protagonistas hacia el contenido sexual
- Sexualidad asociada a: coitocentrismo, biogilización de la sexualidad, masculinización de la sexualidad y/o desconocimiento del propio cuerpo y condena del autoplacer
- Connotación de la sexualidad que se extrae

#### a.2. Observación participante

Se llevó a cabo durante las sesiones de generación de discurso, pues en estas no solo se prestó atención a lo que se decía (al habla), sino al lenguaje corporal y a la actitud manifestada en general. Para facilitar la recogida de información se atendió a los siguientes aspectos:

- Risa nerviosa- pudor
- Muestras de asco
- Muestras de “desafío”
- Diferencias según el género
- Otras muestras de vergüenza
- Uso de lenguaje vulgar

Para ello, se utilizó una plantilla de observación que facilitase la recogida de información, ayudando así a recordar en qué aspectos se debe centrar la atención.

En segundo lugar, se utilizaron dinámicas de provocación de discurso, divididas en dos tipos:

##### ~ Sesiones grupales

El grupo permaneció en el aula ordinaria, distribuidos en mesas de cuatro alumnos, tal y como se organizan en su rutina diaria. Se buscó motivar el discurso de los estudiantes, interviniendo lo mínimo posible.

El contenido de la primera sesión se enfocó en los apartados de coitocentrismo y desconocimiento del propio cuerpo, dejando la masculinización de la sexualidad y la idea de virginidad para la segunda sesión. Para facilitar el discurso se utilizaron dos cuestionarios que sirvieron a modo de provocación del discurso, que se adjuntan en los Anexos 1 y 2, respectivamente.

##### ~ Sesiones individuales

Se realizó una sesión individual a un grupo preseleccionado de diez estudiantes, en un espacio externo al aula. La duración de la sesión varió en función de la longitud de las respuestas aportadas por el alumnado y la predisposición a colaborar que mostró el mismo. Las cuestiones planteadas se recogen en el Anexo 3.

### 3.6 Análisis y recogida de datos

Los datos generados durante la primera fase de la investigación se organizaron en un cuadro como el que se presenta a continuación. El apartado de ‘sexualidad asociada a’ permitió agrupar la información extraída en torno a los cinco objetivos específicos definidos con anterioridad, lo que facilitará el análisis de las situaciones observadas.

<i>Breve descripción de la situación:</i>
<i>Sexo de los protagonistas:</i>
<i>Lenguaje sexualizado empleado:</i>
<i>Actitud de los protagonistas hacia el contenido sexual:</i>
<i>Sexualidad asociada a:</i>
<i>Connotación de la sexualidad:</i>

La información obtenida durante las sesiones grupales se registró en el cuaderno de campo, donde se anotaron las reacciones y comentarios que tenían lugar. Se contó con la ayuda de la tutora, presente en el aula, para poder recabar la máxima información posible. Asimismo, a la hora de retirar los cuestionarios, se hizo de uno en uno, de modo que pudiese revisarse brevemente el contenido, realizando, en caso de que fuese necesario, preguntas para aclarar aquello que hayan escrito, anotando cualquier información extra. Aquellos alumnos que mostraron una mayor dificultad para la realización de los cuestionarios, bien sea por un pudor excesivo o por otro motivo, contaron con la opción de hacerlo oralmente con ayuda de la investigadora.

El análisis del contenido plasmado en los cuestionarios se revisó a posteriori, tratando de agrupar las respuestas similares, es decir, buscando patrones, así como datos destacables. Del mismo modo que ocurrió en la fase anterior, se trató de organizar la información en relación a los cinco objetivos específicos.

Por último, las sesiones individuales fueron grabadas para poder ser transcritas adecuadamente. La información aportada por el alumnado se analizó del mismo modo que se hizo con las sesiones grupales.



#### **4. Análisis de resultados**

Los resultados del trabajo de campo han mostrado cómo la sexualidad está presente en el día a día en las escuelas, pues los niños y las niñas con los que he podido trabajar han manifestado una gran curiosidad hacia ella. Han sido muchas las evidencias que he tenido acerca de esta curiosidad, por ejemplo, escuchando conversaciones informales en los pasillos o en la clase o viendo cómo juegan y como se relacionan en el recreo. Solo con eso, ya pueden extraerse numerosos ejemplos de qué ideas van construyendo.

Para una mejor comprensión de todos los resultados obtenidos en el trabajo de campo, estos se van a organizar en torno a cinco apartados: un primer apartado que aúna los hallazgos emergentes, es decir, la sexualidad vista como tabú, dominación y poder. Seguidamente, se sucederán cuatro apartados referentes a los pilares básicos que componen mi TFG: el desconocimiento del propio cuerpo y condena de la autoexploración, la sexualidad coitocentrista, la virginidad como concepto y la masculinización de la sexualidad.

Cabe mencionar que los cinco apartados se verán interrelacionados continuamente, pues no son categorías naturales, sino que se ha intentado organizar la información de un modo más analítico para este estudio, dándose en la vida real como un todo confuso que hace que unas ideas influyan sobre otras.

##### **4.1 La sexualidad vista como tabú, poder y dominación**

En este primer apartado se abordan los resultados referentes al O.E.1, que pretendía vislumbrar de qué forma afronta el alumnado la sexualidad, habiéndose detectado un tabú hacia la misma. A continuación, se incluyen los hallazgos emergentes, que incluyen la sexualidad vista como símbolo de poder y de dominación.

Todo lo que esté relacionado con la sexualidad ha provocado, generalmente, tres reacciones en los estudiantes que han participado en esta investigación: asco, risa o desafío. El hecho de que la sexualidad sea algo de lo que no se habla – se considera propio del ámbito adulto- y, además, sucio, obsceno o grosero, la convierte en un tema divertido del que hablar, en cierto modo prohibido, siempre rodeado de risas, de nervios, con un punto de riesgo que les atrae.

Esto lo prueba el revuelo absoluto que se formó en clase al repartir el primer cuestionario (Anexo). El estupor inicial les impidió empezar la actividad de inmediato, pues primero necesitaron visualizar el contenido y compartirlo con el resto de estudiantes. Así lo recogí en mi diario de observaciones:

“Cuando repartí la ficha comenzaron a llamarse los unos a los otros, a señalarse preguntas e incluso a levantarse de su sitio. El revuelo se acompañaba de expresiones como: ¡Qué asco!, ‘me da mucho asquito’” (*Diario de observaciones, mayo 2019, clase*).

En principio, estas reacciones fueron comunes en la mayor parte de los chicos y chicas entrevistados pues a esas edades suelen sentir rechazo hacia los besos y otras muestras sexuales. De este modo, algunos sostenían:

‘Me parece bien [que se besen], pero delante de mí no’ (*Niño 2ºEP. Mayo 2019*).

‘No me gusta hablar de sexo’ (*Niña 2ºEP. Mayo 2019*).

Se ha visto como la mayor parte del alumnado con el que se ha trabajado no se siente cómodo en la tarea de verbalizar aquello que saben en referencia a la sexualidad y a pesar de que en los cuestionarios facilitados no había ninguna pregunta explícita sobre sexo sino sobre sexualidad, se observaron dos hallazgos interesantes: en primer lugar, que el alumnado identifica todo lo sexual con la palabra sexo y, en segundo lugar, que no se sienten cómodos hablando acerca de ello. Así, otra alumna se negaba en un principio a realizar la ficha pues argumentaba que:

“‘Esto [el contenido] no es adecuado para niños’. Era incapaz siquiera de leer las palabras pene y vulva, pues las consideraba demasiado obscenas. Cuando se le preguntó qué problema tenía con esas palabras, mantuvo que no se debían decir, sino que debían llamarse ‘partes íntimas’ (*Diario de observaciones, mayo 2019, clase*).

Esto refleja la importancia del lenguaje en la construcción de las ideas pues, si no se atreven a llamar a las cosas por su nombre, ¿cómo van a afrontarlas con normalidad? En nuestra sociedad se ha sentido la necesidad de asignar a los genitales infinidad de denominaciones alternativas, algo que no ocurre con ninguna otra parte del cuerpo, lo cual revela la actitud que se tiene hacia ellos. De este modo, cuando se les pregunta directamente por cómo pueden referirse al pene y a la vulva, obtenemos una lista de lo más extensa.

Tabla 2  
Denominaciones alternativas de los genitales

Vulva	Pene
Chocho (12)	Churra (13)
Tete (7)	Polla (11)
Coño (6)	Pito (10)
Partes íntimas (4)	Partes íntimas (4)
Totete (2)	Cojones (4)
Toto	Huevos (3)
La cuevita*	Cataplina (2)
Chumino	Churrina
Sexo	Chalchicha
Vagina	Picha
	Sexo
	Testículos
	Pilila

*Observación 2ºEP. Mayo 2019*

\*Se profundizará sobre este término en el apartado de masculinización de la sexualidad.

Como puede observarse, muchas de estas palabras son a su vez palabrotas, como polla y coño, las cuales se encuentran entre las más nombradas por los estudiantes. Esto relega la genitalidad y, por ende la sexualidad, a un lugar indecente e impúdico donde el alumnado vive día a día que esa parte de su cuerpo es mala, sucia y que no debe nombrarse salvo para provocar o dañar.

Así, es muy habitual que el alumnado utilice este vocabulario como una llamada de atención. El siguiente ejemplo quedó recogido en mi cuaderno de campo:

“Los alumnos realizaron un juego que consiste en escribir una palabra distinta en cada uno de los dedos de la mano. Se cierra el puño y se le pide a un segundo alumno que elija uno de los dedos, revelando así la palabra escrita. Una alumna decide mostrarme este juego, y el resto de compañeros me insta a que elija un dedo en concreto. La palabra escrita es ‘coño’. Todos esperan a ver mi respuesta, su risa nerviosa y traviesa muestra que sienten que están haciendo algo desafiante” (*Diario de observaciones, febrero 2019, clase*).

Si en ese momento simplemente se les riñe y se les replica ‘eso no se dice’, se vuelve a lo mismo de siempre: se transmite la idea de que los genitales, en este caso los femeninos, son algo vulgar, malo. Una alternativa sería comunicarle a ese alumnado que el problema no es a lo que hace referencia dicha palabra, sino la forma que están utilizando. Sería interesante probar a explicarles que eso que están nombrando se llama vulva y que no hay problema por referirnos a ella en clase, sin embargo, la palabra elegida por ellos no ha sido la más adecuada.

Asimismo, durante las sesiones de provocación del discurso, algunos estudiantes no han podido evitar mantener una actitud hilarante y burlesca. De este modo, se observó la siguiente situación:

“En el ejercicio en el que se les pedía colorear las partes íntimas, un alumno iba nombrándolas a medida que las coloreaba, sin poder aguantar la risa y, una vez más, usando palabras alternativas o diminutivos para no afrontar su nombre: huevitos, churrita, culito...” (*Diario de observaciones, mayo 2019, clase*).

Además, debido a la limitación de conocimiento acerca de la sexualidad, esta se convierte en símbolo poder, haciendo que el alumnado que se considera más experto en el tema corrija al resto, a los que tilda de inocentes por no saber tanto como ellos.

“Un estudiante le afirmaba a otro: ‘la paja que pone aquí no es la paja que tú piensas’, haciendo referencia a que no se refería a ‘la paja que comen los caballos’, sino a otra palabra, ‘de adultos’, ‘un poco como de palabrota y que a la gente no le gusta’” (*Diario de observaciones, junio 2019, clase*).

Así, durante todas las sesiones, se ha visto cómo el alumnado entrevistado empleaba un lenguaje vulgar, bien porque se sentía en libertad de poder usarlo sin que se le recriminase por ello, bien porque carecía de alternativas para expresar lo que necesitaba, algo que se ha dado en algunas situaciones, en las que ellos mismos no eran capaces de comunicarse pues no deseaban usar palabras ‘mal sonantes’ y no conocían el término adecuado. Por otro lado, se encuentra el alumnado que se enorgullece de utilizar un lenguaje sexual ‘no ofensivo’. Por ejemplo:

“Un alumno corrigió a su compañero cuando empleó la expresión ‘están haciendo sexo’ y le instó a usar ‘están haciendo el amor’, con cara de: no soy vulgar, sé hablar con propiedad” (*Diario de observaciones, mayo 2019, clase*).

Como ya se hizo referencia en el marco teórico, este tipo de expresiones resultan confusas pues vinculan el sexo al amor en todas las circunstancias. Entonces, ¿por qué crecemos pensando que ‘hacer el amor’ es más apropiado que ‘tener sexo’ o ‘tener relaciones sexuales’?

Para finalizar, la sexualidad entendida como símbolo de poder tiene una consecuencia directa: dominación sobre la otra persona, es decir, sobre la pareja afectivo-sexual. Esta dominación se sustenta en el mito del amor romántico, que se apoya, a su vez, en las siguientes ideas:

~ Exclusividad y fidelidad: la creencia de que es imposible enamorarse de más de una persona a la vez. Así, cuando se le preguntó directamente al alumnado si le parecía bien que un niño o una niña tuviese más de una pareja, más de la mitad de los 26 alumnos encuestados admitieron que les parecía mal, pues automáticamente lo asociaron al engaño y a la traición.

‘Está engañándolos y eso está mal’ (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

‘Le está diciendo a una: estoy contigo, a otra: estoy contigo, a otra: estoy contigo. Cada una siente que es la única, pero hay muchas más y te sientes ofendida’ (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

El sentimiento de lealtad hacia la pareja sentimental o sexual es muy necesario pues es una cuestión de respeto, no se debe engañar al otro, lo cual no significa necesariamente que solo se tengan sentimientos por una persona. Cuando se les preguntó qué ocurriría si la otra persona lo supiese y aceptase, admitieron que sería posible, pero sin sonar demasiado convencidos.

‘Si ella quiere, me deja y se va. A ver yo me podría enfadar. Si ella me quiere a mí y a otro, se podría quedar con los dos... pero que decida. [Se podría quedar con los dos], pero sería mucho lío’ (*Niño 2º EP. Junio 2019*).

~ Celos como parte del amor: se ha visto cómo se empieza a gestar el sentimiento de celos y, más preocupante aún, de celos conscientes, para hacer daño, reflejando el peligroso concepto de ‘quien bien te quiere te hará sufrir’. El alumnado lo expresa de la siguiente forma:

‘Me gusta un niño y le da en el culo a otra persona y me parece mal y se lo digo. No es justo. Quiere que sienta daño. Él lo sabe. Me pone celos’ (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

## **4.2 Desconocimiento del propio cuerpo y condena de la autoexploración.**

Este apartado se liga directamente con el anterior, pues no deja de ser una consecuencia más de ver la sexualidad como un tabú. De este modo, se abordará el pudor que siente el alumnado a explorar su propio cuerpo, lo que los lleva a un desconocimiento del mismo, así como la vergüenza ante el desnudo, como si se tratase de algo antinatural.

“Cuando se les repartió el cuestionario 1 y vieron el dibujo del niño y la niña mirándose, las caras de sorpresa fueron automáticas. Además, a pesar de que únicamente se les dijo que se estaban mirando su cuerpo para saber cómo es, de los 26 estudiantes entrevistados, prácticamente todos identificaron el dibujo con que se estaban mirando sus partes íntimas, excepto una alumna que pensó que se estaban mirando la barriga” (*Diario de observaciones, junio 2019, clase*).

De igual manera, aproximadamente la mitad de los 26 alumnos a los que se les pasó el cuestionario admitieron no mirarse. De aquellos que reconocieron abiertamente hacerlo, lo justificaron por la necesidad de aplicarse una crema, cuando les pica o cuando van al baño. Los que coinciden en no mirarse, concluyen que no les parece mal, pero no son capaces de dar una respuesta a por qué no se miran. Otros, no obstante, no lo ven

como algo natural y no se sienten cómodos ante la idea de la autoexploración, como se observa en los siguientes fragmentos de discurso:

“Un alumno responde a la pregunta ‘tú también te miras’ con una negación absoluta: ¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡NOOOOO!!!!!!!!!!!! Cuando se le pregunta del porqué de esa efusividad responde que porque no lo hace. Sin embargo, al preguntarle si le parece mal dice: ‘No, pero yo no lo hago’, volviendo a recalcar la negación del acto” (*Diario de observaciones, mayo 2019, clase*).

“¿No te miras nunca?; Bueno...poquísimas veces; ¿Por qué?; No sé, no me miro; ¿No te da curiosidad?; No” (*Diario de observaciones, mayo 2019, clase*).

“Otro alumno que mantiene que no se mira, opina que le parece regular. Tras insistirle para que verbalice su opinión, declara que ‘es mejor no mirarse mucho’. Se muestra incómodo durante la conversación” (*Diario de observaciones, mayo 2019, clase*).

‘El sexo [la vulva] no se mira’ (*Niña 2º EP. Mayo 2019*).

Así pues, cuando se les pidió que dibujasen un pene y una vulva, varios estudiantes le dibujaron vello, algo de lo que carecen sus cuerpos en la actualidad. Esto refleja que no se fijaron en su propio físico, sino que la idea mental que tienen del pene y la vulva, en muchos casos, no viene de haberse autoexplorado, sino de las películas, fotos, etc. Únicamente dos alumnas pidieron permiso para ir al baño a observarse previo a la realización de la actividad. Por lo general, se limitaron a plasmar aquello que conocían. El cuerpo humano en general y la evolución que sufre el mismo, se experimentan como algo vergonzoso y desconocido.

“Cuando se les pidió que coloreasen las partes íntimas en el dibujo, el vello impedía que el color destacase, algo que perturbó a más de un alumno: ‘Es que el chocho tiene pelo y no se nota el color. ¡Tiene pelo!’” (*Diario de observaciones, mayo 2019, clase*).

“En una pared de la clase había una muñeca de cartulina realizada por una alumna. Llevaba una falda de cartulina negra que estaba pegada sobre el cuerpo de la muñeca. Otro alumno levantó la falda de la muñeca de tal manera que la cartulina se rompió ligeramente, mostrando la “vulva” de la muñeca cubierta de negro (asemejándose al vello púbico). Dicho alumno comenzó a reírse y a gritar que la muñeca tenía negro ‘ahí’. Ella, avergonzada, explicó que se trataba de la cartulina al tiempo que lo reprendió por levantarle la falda a su muñeca, diciéndole: ‘¿qué pasaría si yo te bajase los calzoncillos?’ Mientras, él adoptó una actitud desafiante, sabiendo perfectamente que la parte negra provenía de la cartulina, pero no dudando en utilizarlo para avergonzar a su compañera y ponerse en una posición de superioridad” (*Diario de observaciones, marzo 2019, clase*).

En cuanto a la actitud ante el desnudo, el 77% de la clase admitió que le daba vergüenza desnudarse delante de otras personas. En la mayor parte de los casos, afirmaron que lo que les provocaba dicha vergüenza era que se tratase de personas desconocidas. No obstante, cuando se comenzó a indagar, esto resultó no ser del todo cierto, pues cuando se les preguntó por si sentirían vergüenza al desnudarse delante de ciertos compañeros de clase, la respuesta fue un “SÍ” rotundo, y estos claramente no son desconocidos. En efecto, cuando se les preguntó directamente si les daría vergüenza desnudarse delante de las personas del sexo opuesto, la respuesta fue afirmativa en la mayor parte de los casos. Por ello, se deduce que aquello que les avergüenza no es otra cosa que los genitales, pues es lo que los diferencia.

‘[Me da vergüenza delante] de los niños, porque tienen otras partes íntimas’ (*Niña 2º EP. Mayo 2019*).

Por último, me parece interesante destacar el siguiente fragmento puesto que refleja muy bien de qué manera identificamos la desnudez con algo íntimo, privado:

“Un alumno llegó a admitir que le daba vergüenza desnudarse delante de todo el mundo que no fuese su padre o su madre y, a pesar de ser hijo único, añadió: ‘y si tuviera hermanos tampoco me daría vergüenza’” (*Diario de observaciones, marzo 2019, clase*).

### 4.3 La sexualidad coitocentrista

En este apartado se van a poner de manifiesto aquellas ideas que se han hecho patentes en relación a la sexualidad coitocentrista. Así, encontramos una asimilación del sexo con el matrimonio y la procreación y, por tanto, con la genitalidad y penetración. Como consecuencia de todo ello, se manifiesta una heteronormatividad en las relaciones sexuales.

Durante el trabajo de campo se ha observado una igualación de sexo y procreación. Esto se debe, en parte, a que los adultos, por lo general, cuando no saben qué contestar ante la pregunta de ‘qué es el sexo’, lo solucionan con un simple ‘para tener hijos’, que va calando y que, además, puede malinterpretarse. Esto motiva que el alumnado crea, por un lado, que el sexo fuera de un objetivo procreador puede traer consecuencias negativas y, además, provoca que se asimile la idea de amor-sexo-descendencia. Esto se deduce del lenguaje del alumnado:

“Me parece mal [el sexo] si no hay un médico delante, porque el niño sale *aplastao*” (*Niño 2º EP. Mayo 2019*).

“Expresando el amor con el cuerpo tienes hijos” (*Niño 2º EP. Mayo 2019*).

“Se besan para tener un hijo” (*Niño 2º EP. Mayo 2019*).

Además, se va un paso más allá, pues se liga el sexo al matrimonio, convirtiéndose este en la justificación de la relación sexual. De este modo, consiguen convertir una situación incómoda en algo aceptado socialmente. Por ejemplo, se observó la siguiente situación:

“Cuando en las sesiones individuales se les pidió que representaran de qué forma piensan que tendría lugar un encuentro sexual, dos alumnas de los diez estudiantes entrevistados, terminaron su representación con un: ‘¿Quieres casarte conmigo?’” (*Diario de observaciones, junio 2019, clase*).

El problema de identificar el sexo con la procreación viene cuando se aprende la base biológica de esta: el pene debe introducirse en la vagina. Inevitablemente, identificarán el sexo con los genitales, dándose una importancia superlativa a una parte muy concreta del cuerpo. No es de extrañar, por tanto, que cuando se les repartió a los estudiantes diferentes recortes con las partes del cuerpo y se les pidió que eligiesen aquellas que se utilizan para tener sexo, en todos los casos salvo en uno, el pene y la vulva estuviesen presentes entre las partes seleccionadas.

El único caso en el que esto no ocurrió, la parte escogida fue la boca. No obstante, esto se debió a lo siguiente:

“El alumno distingue entre ‘hacer el amor’, que traduce como ‘cuando dos personas se conocen y se quieren’, para lo cual elige la boca para dar besos, y ‘hacer hijos’, en cuyo caso sí serían necesarios

los genitales. Así, sostiene que ‘el pene se utiliza para hacer hijos, pero no para hacer el amor’” (*Diario de observaciones, junio 2019, clase*).

Además, de los diez estudiantes a los que se sometió a esta tarea, dos de ellos eligieron exclusivamente el pene y la vulva. Cuando se les preguntó explícitamente por el uso de otras partes, como la boca, admitieron que solo se utilizaba para besarse, sin ver una relación directa entre los besos y el sexo.

Algo similar ocurrió con el alumnado que sí incluyó otras partes del cuerpo como la boca, el culo, los ojos o las orejas o incluso las manos pues, en ningún momento los relacionaron con una parte más implicada en la relación sexual, sino como un efecto colateral del acto sexual en sí. Así, prosiguen del siguiente modo:

‘[Las orejas] para escuchar si tu madre te llama a comer, la nariz para respirar’ (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

‘¡[Los ojos] porque tienes que ver lo que estás haciendo!’ (*Niño 2º EP. Junio 2019*).

“Del mismo modo, cuando se les pregunta expresamente por el uso de las manos, una alumna mantiene que no, ‘porque si estamos haciendo sexo no te voy a poner las manos así’. Al tiempo que habla, se agarra la cara a ambos lados con las manos de una manera desagradable, como si no fuese posible acariciarse la cara de forma delicada durante las relaciones sexuales” (*Diario de observaciones, junio 2019, clase*).

El hecho de identificar el sexo con la genitalidad y la procreación lleva a la asimilación de este con la penetración. Así, la mayor parte del alumnado entiende que el sexo es la introducción del pene en la vagina, independientemente de cuál sea su madurez, las primeras ideas que tienen son totalmente coitocéntricas, como se manifiesta en los siguientes discursos:

“‘[El sexo] es un baile del chocho y la churra. El chocho le da a la churra y la churra le da al chocho’. Para representar dicho baile, el alumno toma una mesa, la cual representa, según sus palabras, ‘a la señora’ y, a continuación, se pone a empujarla realizando movimientos de cadera imitando a la penetración” (*Niño 2º EP. Mayo 2019*).

‘El pito entra en el tete’ (*Niño 2º EP. Mayo 2019*).

Además, esta idea se ve apoyada por los gestos coitocéntricos utilizados por el alumnado ante la falta del vocabulario necesario para expresarse:

“Un alumno quería explicar que una pareja estaba teniendo sexo y quería evitar la palabra ‘follar’. Puesto que no conocía una alternativa que le satisficiera, trató de explicarlo con gestos. Así, empleó la mímica, golpeándose con un puño en la palma abierta de la otra mano, de un modo agresivo. Esto me lleva a pensar que asimila el sexo con golpes secos, que es con lo que se suele identificar la penetración. Además, cuando se le insta a explicar qué significa ese gesto, trata de explicarlo con otro distinto: dedo metiéndose en el puño de la otra mano. En este caso, es totalmente evidente a qué hace referencia dicho gesto, pues se identifica con la penetración claramente” (*Diario de observaciones, mayo 2019, clase*).

Todo ello los lleva, inevitablemente, a una heteronormatividad en las relaciones sexuales pues, si el sexo es la introducción del pene en la vagina, para que tenga lugar se necesita a una pareja heterosexual. Por ello, a pesar de tratarse de alumnos educados en

un contexto en el que se fomenta el respeto a las distintas orientaciones sexuales, no están exentos de protagonizar situaciones en las que se hace patente dicha heteronormatividad:

“Un alumno exclama: ‘¡Soy gay!’ . Luego, entre risas, dice: ‘¡Que nooo!’” (*Diario de observaciones, abril 2019, escaleras hacia el recreo*).

“Al preguntarle a una alumna si tenía novio o novia, contestó a modo de broma que tenía novia. Cuando se da cuenta de que la entrevistadora lo acepta como una respuesta lógica y pasa a la siguiente pregunta, se queda un poco confundida y afirma: ‘Es broma, tengo novio’ (*Diario de observaciones, abril 2019, clase*).

Ambas situaciones muestran cómo sigue siendo habitual utilizar la homosexualidad como broma. Vivimos en una sociedad que asocia la unión de los hombres con las mujeres como algo natural y no da pie a naturalizar el resto de relaciones, dando por hecho que lo más lógico es que se sea hetero.

Así, durante las sesiones individuales en las que se les dio cuatro juguetes *Playmobil*, siendo estos dos mujeres y dos hombres, y se les pidió que eligiesen una pareja para representar cómo tendrían lugar las relaciones sexuales entre ellos, nueve de los diez alumnos entrevistados eligieron una pareja heterosexual. Cuando se les instó a hacer una nueva pareja, nuevamente formaron otra pareja heterosexual. No obstante, cuando se les preguntó directamente acerca de si dos mujeres o dos hombres podrían tener relaciones sexuales, las respuestas son cuanto menos interesantes:

Por un lado, está el alumnado que, aunque opine que una pareja homosexual puede casarse, vivir junta o incluso tener hijos mediante la adopción, tienen tan interiorizada la definición de relación sexual como coito, que no pueden sino rechazar la posibilidad de que una pareja homosexual tenga relaciones sexuales. Tienen un primer conflicto cognitivo, porque quieren pensar en la igualdad que les venden y que respetan, pero esta choca de frente con la concepción que tienen del sexo. Esto puede visualizarse en el siguiente discurso:

‘No podrían hacer hijos, pero si se quieren casar y vivir en una misma casa sí, eso sí se puede hacer. Si quieren pueden adoptar un hijo y quedarse a vivir juntas, [sin embargo], el sexo significa el pene en la vulva...entonces creo que no [podrían tener sexo]’ (*Niño 2º EP. Junio 2019*).

Una segunda respuesta va un paso más allá, pues no se limita al coitocentrismo, sino que es una postura totalmente falocéntrica. Así, opinan que dos mujeres no pueden tener sexo porque no tienen los genitales que le permiten la penetración. Ellos, en cambio, al tener el pene, aunque no lo introduzcan por la vagina, pueden realizar el acto de la penetración lo cual, en su opinión, es garantía de que el sexo está teniendo lugar.

‘Dos hombres sí pueden porque tienen churra, dos mujeres no pueden porque no tienen churra’ (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

‘[Dos mujeres] no tienen nada que meter y dos hombres sí [...], la meterían por el culo’ (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

Una tercera postura, hace referencia de nuevo a la procreación, aclarando que pueden mantener relaciones sexuales, pero no tener hijos.



‘[Harían el amor] igual, lo único que si quieren tener un hijo necesitarían... pues como las dos tienen lo mismo, no pueden llevar esas cositas que los hombres llevan’ (*Niño 2º EP. Junio 2019*).

El cuarto y último argumento defiende que no existiría ninguna diferencia. El alumnado que apoya dicha opinión ha demostrado no tener aún interiorizada la idea de coito como sinónimo de relación sexual. Esto muestra que el conflicto viene una vez se “aprende” la idea de que el sexo es la introducción del pene en la vagina.

La sexualidad coitocentrista elimina cualquier otra práctica que no sea el coito de las relaciones sexuales, dejando a un lado las caricias, los besos, las miradas... como si todo eso no formase parte de la sexualidad. No obstante, cuando se les pregunta acerca de si es necesario expresar el amor con el cuerpo, la mitad de los 26 alumnos a los que se repartió el cuestionario respondió que sí, por lo que parece que sí se le da importancia. Además, identifican los besos y las caricias como formas de expresar el amor. Entonces, ¿por qué no se identifican estas actitudes con la sexualidad y se las desliga de los intercambios sexuales?

‘Se besan y abrazar porque se quieren’ (*Niña 2º EP. Mayo 2019*).

‘Los adultos se desnudan juntos porque están enamorados’ (*Niño 2º EP. Mayo 2019*).

#### **4.4 La virginidad como concepto**

Si bien es cierto que el concepto de virginidad y lo que implica aún les es lejano al alumnado de primer ciclo de Primaria, a través del trabajo de campo se ha observado cómo ya se van generando algunas ideas en torno a ella. Se ha encontrado la creencia de una falta de plenitud ante la carencia de intercambios “sexuales” así como una asignación de sentimientos negativos hacia la primera vez que se tienen relaciones sexuales.

Se ha visto cómo comienza a surgir entre el alumnado un interés más allá del puramente amistoso hacia algunos/as de sus compañeros/as. Así, de las conversaciones extraídas de las sesiones individuales se induce que existe un interés por el contenido ‘amoroso’. De este modo, todos parecen saber ‘a quién le gusta quién’. Si bien es cierto que muchos estudiantes permanecen ajenos a este escenario, empiezan a despuntar los que sí están al tanto. Por consiguiente, se han dado muestras entre el alumnado observado de una necesidad no solo por tener pareja, sino por darse un beso. De este modo, se manifiesta que, en relación a la primera idea, el beso se vive en cierto modo como una pérdida de virginidad.

‘¡Quiero un novio! Es que no pillo ná. Quiero pillar un pescao [=un beso]’ (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

Se manifiesta una prisa excesiva por crecer, por quitarse un lastre de encima, por compararse con los compañeros que ya lo han hecho. El discurso muestra que se sienten incompletos, que falta algo. Piensan que no pueden ser cien por cien plenos hasta que eso ocurra. La presión de grupo juega un papel muy importante pues, en este caso, la alumna que realiza estas declaraciones es mejor amiga de la ‘pareja oficial’ de la clase, lo que puede hacer que ella se sienta desplazada. No es necesario, si quiera, que la mayor parte del alumnado lo haya llevado a cabo, pues en este caso no hay pruebas de que alguno

efectivamente se haya dado un beso. Es suficiente con que sea algo valorado por el alumnado, estimado, para que sientan que deben hacerlo cuanto antes.

En relación a la segunda idea, cuando al alumnado se le plantea una tarea en la que deben rodear los sentimientos que piensan que experimentarán un chico y una chica en su primer encuentro sexual, más de la mitad lo identifica exclusivamente con sentimientos ‘negativos’ como el dolor, el miedo o los nervios, en su mayoría fruto del hecho de ser la primera vez que haces algo. Lo justifican de la siguiente manera:

‘No es algo que haces por la calle, como sentarte en un banco, andar... Nunca haces ese tipo de cosas, nunca lo has hecho, da miedo hacerlo la primera vez’ (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

‘Es la primera vez que tienen sexo entonces les da miedo, pueden hacerse daño. [Además], desnudarte delante de otra persona, da corte’ (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

‘El pito se mete por el tete y eso tiene que doler [a los dos]’ (*Niño 2º EP. Junio 2019*).

Sentimientos positivos aislados solo se han encontrado en un caso, en el que se manifestó que ambos sentirían felicidad. Para el resto de casos, aunque se hayan elegido sentimientos positivos, estos vienen acompañados por los de miedo, nervios o dolor.

Se ha visto cómo, aún a estas edades, la mayoría del alumnado asocia los mismos sentimientos tanto a las mujeres como a los hombres. Así, no se observan diferencias entre lo que deberían experimentar dos personas de distinto sexo. No obstante, en cuatro de los veinte cuestionarios analizados, se ha manifestado una desigualdad según el género, pues no solo se le han asociado sentimientos distintos a cada sexo, sino que la elección es cuanto menos llamativa. En el caso de la mujer se le ha asignado **nervios y miedo**, mientras que en el caso del hombre **placer, felicidad y orgullo**.

#### **4.5 Masculinización de la sexualidad**

En este último apartado se incluyen el desconocimiento que existe de los genitales femeninos frente a los masculinos, la definición del cuerpo femenino desde un punto de vista masculino, la sexualización del cuerpo de la mujer, el mito de la mujer como ajena al sexo y la posesión e insistencia como rasgos de la virilidad en el hombre frente al compromiso como característica fundamental en la mujer.

La sexualidad se ha considerado como derecho exclusivo del género masculino, lo que se refleja, entre otras cosas, en un desconocimiento generalizado de los genitales femeninos. Así, cuando se les pidió que dibujasen un pene y una vulva, todo el alumnado entrevistado supo a qué hacía referencia la palabra ‘pene’, mientras que no ocurrió lo mismo con ‘vulva’. Además, a la hora de aportar nombres alternativos a los dados, todas las niñas demostraron tener opciones para ambos casos, mientras que no todos los niños fueron capaces de aportar alternativas para los genitales femeninos.

Asimismo, resulta muy llamativo que, aunque todos los alumnos y las alumnas entrevistados fueron capaces de hacer una representación más o menos fiel a la realidad de un pene, no sucedió lo mismo con la vulva. Así, en algunos casos, los alumnos dibujaron un pene enorme frente a una vulva diminuta. Esto puede ser fruto de la

vergüenza o del desconocimiento, es decir, lo hacen pequeño para evitar que se note que no tienen clara su anatomía.

No solo se da un desconocimiento de las partes sexuales femeninas y de su nombre oficial, sino que se ha observado cómo, en muchos casos, el cuerpo femenino es denominado desde un punto de vista masculino. Así, una de las palabras aportadas para nombrar a la vulva fue, como ya hemos visto anteriormente, **'la cuevita'**. Tal y como se ha comentado, el uso que hacemos del lenguaje describe nuestra realidad, por lo que designar a la vulva cueva es un reflejo de qué se espera de la mujer. Si se llama 'cueva' a la vulva, para empezar, estamos confundiéndola con la vagina y para seguir, ¿cueva de qué? ¿para acoger a quién? Parece evidente que se está denominando el cuerpo femenino en función del uso que hace de él el género masculino.

El cuerpo de la mujer no solo sufre esta denigración, sino que además es erotizado y sexualizado continuamente. Así, en la tarea del cuestionario 1 en la debían identificar las partes que consideran íntimas del cuerpo tanto masculino como femenino, en todos los casos rodearon el pene y la vulva. Del mismo modo, en la mayor parte de los casos el culo también, aunque no siempre y, por último, los pechos. En este caso, de los diez estudiantes que consideraban que los pechos eran una parte íntima, seis de ellos eligieron exclusivamente el femenino. Es más, cuando se les pidió que eligiesen las partes del cuerpo que entran en juego en una interacción sexual, de las cuatro estudiantes que eligieron los pechos, tres de ellas seleccionaron exclusivamente los pechos de mujer. Una explicación aportada fue la siguiente:

'Los pechos de mujer están blanditos y se pueden aplastar, los de los hombres están duros entonces no llegas para darte un beso' (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

Una consecuencia de ello es la concepción del pecho femenino como una parte que debe ocultarse, pues la mujer se convierte en el objeto de deseo del hombre por lo que su cuerpo, en general, y sus pechos, en particular, son vistos como elementos eróticos diseñados para provocar a los hombres. Se sexualiza el cuerpo de la mujer, criminalizando que en un contexto no sexual puedan hacer notar estas partes de su cuerpo, pues parece incomodar al resto de la sociedad. Solo se acepta que el cuerpo de la mujer se exhiba si su intención es que un hombre lo disfrute, sino es condenado. Se vende una imagen del cuerpo sexualizado como algo negativo. No podemos mostrar nuestros cuerpos sexuados, pues es algo erótico, privado, etc.

"Una alumna observó en un libro una foto de una mujer sin sujetador a la que se le marcaban levemente los pezones. Concluyó que no es normal que vaya sin sujetador, con una clara expresión de desagrado en el rostro" (*Diario de observaciones, abril 2019, biblioteca*).

"Cuando se les preguntó directamente qué les parece que una mujer vaya sin sujetador y, consecuentemente, se le puedan notar los pezones, más de una reacción fue de asco o extrañeza. Cuando se les preguntó el porqué de esa respuesta, se justificaron diciendo que si ella quiere ir así puede hacerlo, pero les parece un poco raro. Los que desde un primer momento lo aceptaron, lo asociaron a que se le había olvidado y que no se la puede criminalizar por ello, pero no llegaron a la conclusión de que podía haber sido una libre elección" (*Diario de observaciones, junio 2019, clase*).

'[Me parece mal] porque va a llevar las tetas fatal, va a llevarlo como un hombre, se cree que es un hombre' (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

‘[Me parece mal] porque los sujetadores los han inventado para algo y además si tienes las tetas sueltas te puedes hacer daño porque son como que están llenas de leche y pesan mucho y le pesa más el cuerpo y no puede andar bien’ (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

‘No me parece mal porque a ella se le puede haber olvidado. Otra gente puede pensar que es algo muy feo y que es una falta de respeto, pero en general yo diría que no es mucho problema porque un poco da igual porque, a ver, porque como que ella se ha olvidado de algo importante y ahora es que ya no lo nota y todo el mundo sí’ (*Niño 2º EP. Junio 2019*).

La mujer siempre ha sido erotizada y expuesta al placer de los otros, pero como mero objeto de deseo, vendiendo la imagen de que no está interesada en el sexo y que se excusa para no tener relaciones sexuales. El alumnado no es ajeno a este mito y capta ideas tan socialmente extendidas como que la mujer se excusa en el dolor de cabeza para evitar encuentros sexuales. Por ejemplo, durante la representación de un encuentro sexual de una pareja, ayudada por los muñecos playmobil, el discurso de la alumna fue el siguiente:

‘¿Quieres follar? No...porque me duele la cabeza. Él le dice: follando se quita. Vale, y se besan. Luego ella dice: no puedo porque me duele la cabeza y no puedo más. Entonces tienen que dejarlo para otro día’ (*Niña 2º EP. Junio 2019*).

Además, se han vivido situaciones que muestran la idea generalizada de que es la opinión del hombre la que cuenta de cara a un intercambio sexual o personal. Así, parece que es el hombre el que marca si se puede o no se puede insistir a la mujer. Del mismo modo que las mujeres se excusan en tener novio para rechazar a otro hombre, pues saben que aumenta las probabilidades de que no las molesten, si el hombre afirma no estar interesado en la mujer, parece que se acaba el problema, anulando los sentimientos y pensamientos de esta, que quedan a merced de los del hombre. La siguiente situación es un ejemplo de ello:

“Un alumno se enfada con su novia porque en una excursión esta decide ponerse con otra persona en el autobús” (*Diario de observaciones, marzo 2019, pasillo*).

“Cuando, más adelante, se le preguntó directamente al alumno por una hipotética situación en la que su novia fuese con otra persona en el autobús, sostuvo que ya le había ocurrido y que le había dado igual, para segundos más tarde admitir: ‘yo vigilaba, pero...a veces. A ver, no estaba todo el rato mirando. Estaba con mi mejor amigo. Hombre, y como toda la clase lo sabe y mi mejor amigo me respeta un montón. Encima él me dijo que no la quería” (*Diario de observaciones, junio 2019, entrevista*).

Así, esta situación refleja que parte de la tranquilidad del alumno no viene por el hecho de que confíe en los sentimientos de su pareja, sino porque el otro chico implicado ha declarado no tener sentimientos por ella y, por tanto, estaría fuera de peligro. Así, el hombre es el que toma la iniciativa y determina si puede darse lugar un intercambio afectivo-sexual o no.

En esta línea, se le puso al alumnado una foto de una pareja que está a punto de besarse y se les preguntó quién pensaban que daría el primer beso. Numéricamente las respuestas no fueron las esperadas pues ganó la chica con un 58% de votos. No obstante, en las explicaciones aportadas se muestra cómo están al tanto de la desigualdad existente

y desean aportar un cambio más que contestar fielmente a sus creencias, pues lo natural sería responder que no puede saberse, que dependerá de la situación y de las personas:

‘En las pelis siempre el que besa primero es el chico, entonces tiene que haber un cambio’ (*Niña 2° EP. Mayo 2019*).

‘Las mujeres son más valientes’ (*Niña 2° EP. Mayo 2019*).

Esos roles asignados de mujer provocadora y hombre irrefrenable, es lo que llevó a preguntarle al alumnado si les parece bien o mal que un hombre le pida a su pareja que se cambie la falda por una más larga. Mientras la mayor parte ha admitido que le parece mal, ha emergido una opinión preocupante, es decir, la idea de que la función del hombre es proteger a la mujer y, además, protegerla de otros hombres que, en este caso, la mirarán y querrán estar con ella si lleva una falda muy corta, situación que la mujer podría evitar siendo un poco más recatada.

‘Me parece bien y mal [que le pida que se cambie la falda]. Mal, porque no debería decirle lo que debe ponerse, pero bien porque es como que quiere protegerla. Está pensando en la seguridad de ella, por si alguien es cotilla. Se preocupa por ella’ (*Niña 2° EP. Mayo 2019*).

Además, esa idea de que el hombre debe llevar la iniciativa puesto que su condición de animal sexual le obliga a estar siempre dispuesto, mientras que la mujer debe negarse o hacerse la difícil para conservar su dignidad se refleja en la permisividad que tiene la sociedad ante la insistencia de una persona a consentir mantener una relación. Así, cuando se les plantea una situación en la que una persona insiste en ser novia de otra, independientemente de que le haya rechazado previamente, no faltan aquellos que justifican o, incluso defienden, dicha insistencia. No obstante, de los alumnos entrevistados, se han encontrado más casos en contra que a favor, si bien es cierto que en algunos casos se le exige una explicación más elaborada en el rechazo, en lugar de un sencillo “te veo como un/a amigo/a”. Asimismo, no se ha manifestado de forma clara una mayor permisividad en este tipo de actitudes en el hombre que en la mujer.

‘Me parece bien que [él] insista y me parece mal que ella no le dé una oportunidad’ (*Niño 2° EP. Mayo 2019*).

‘Me parece bien [que siga insistiendo] porque seguro que tiene miedo de decirle que sí’ (*Niño 2° EP. Mayo 2019*).

‘[Me parece bien que siga insistiendo porque] puede ser que al principio no quiera, pero luego sí’ (*Niño 2° EP. Mayo 2019*).

‘Me parece mal que el chico siga insistiendo, porque ya ha dicho que no, pero la chica debería darle alguna explicación más, y no decir solo somos amigos, tendrá que explicarle algo más. No digas que no, así con mal humor’ (*Niña 2° EP. Mayo 2019*).

De este modo, cuando se les plantea una situación en la que se ha dado comienzo un intercambio sexual y una de las personas desea parar, la mayor parte de los entrevistados opina que cuando una persona no desea seguir, se debe parar. Sin embargo, resurgen ideas en torno al consentimiento forzado por no dañar a la otra persona.

‘Si hay dos personas, el ‘no’ gana. No se puede seguir si uno quiere parar, hay que parar’ (*Niño 2° EP. Mayo 2019*).

‘Por un lado, bien, porque está cansado y no le apetece y mal porque el otro puede creer que ya no lo quiere’ (*Niña 2º EP. Mayo 2019*).

Por último, frente a la creencia de que la conducta sexual es algo innato en el hombre, se encuentra el compromiso y el amor como aspectos inherentes en la mujer. Así, cuando se les pide a los alumnos que coloreen de verde, naranja o rojo el grado en el que opinan que van a tener pareja, casarse o tener hijos en un futuro, los datos son cuanto menos curiosos. Aunque aún son pequeños y muchos mantienen que no saben lo que va a ocurrir en el futuro, resulta muy relevante ver cómo un 66% de las niñas coloreó de verde la casilla del matrimonio, es decir, un 66% de las niñas piensa que sí o sí el matrimonio es parte de su futuro, mientras solo un 6% de los niños se atrevieron a marcar esta casilla. Lo mismo en referencia a la descendencia, un 66% de las niñas afirmó que es seguro que van a tener hijos, mientras esto solo ocurrió con un 33% del género masculino.

## 5. Conclusiones

El propósito de esta investigación era detectar de qué manera se trata la sexualidad en la infancia y, a su vez, analizar las principales concepciones, prácticas e ideas con las que comienzan a definirla.

Los resultados obtenidos han permitido concluir que, por lo general, la mayor parte del alumnado investigado tiene ideas sobre sexualidad salpicadas de malentendidos. Estos abarcan, por un lado, las ideas coitocéntricas y su consecuente heteronormatividad. Por otro lado, se ha observado una masculinización de la sexualidad fruto de la desigualdad manifiesta por una cuestión de género. Del mismo modo, se hace patente la noción de que la autoexploración y el autoconocimiento son algo antinatural. Por último, se percibe una asignación de sentimientos negativos a los primeros encuentros sexuales, a pesar de que existe una creencia de falta de plenitud ante la carencia de los mismos por comparación con el resto de iguales. Así, aunque parezca que el centro elegido es favorable por la mentalidad abierta de la que presume, esto no ha podido evitar que, una vez más, quede patente el desconocimiento extendido ante este tema en cualquier contexto y ámbito. Como consecuencia, se ha probado que sigue siendo un tópico delicado a tratar, tanto con el alumnado, como a la hora de contar con el apoyo de las familias.

Así, en relación al O.E.1, que alude a la actitud de los infantes hacia la sexualidad, se ha observado cómo esta se convierte en tabú, algo propio casi de la clandestinidad, encubierto eso sí, exclusivamente a ojos de los adultos, pues empapa las relaciones entre iguales, que van construyendo ideas e influyéndose los unos a los otros. En muchas ocasiones, esto no ocurre de una manera sana, ya que no se habla para fomentar el autoconocimiento y compartir experiencias, sino desde un prisma de falsedad e, incluso, pedantería, ridiculizando a los que no están al tanto de aquello que se presupone que debe saberse a ciertas edades. Así, la sexualidad se convierte en símbolo de poder. De igual manera, la sexualidad se utiliza como elemento de dominación pues, a través de las falacias acerca del ideal de amor romántico se naturalizan ideas tan dañinas como la necesidad de los celos, que se apoyan en la exclusividad de las relaciones, entre otros, tal y como recoge Ruiz (2016).

Ha resultado de especial interés observar las carencias del alumnado a través del estudio del lenguaje empleado, frecuentemente vulgar y lleno de lo que parecen ser ‘eufemismos’, que no transmiten sino la idea de que la sexualidad es algo malo y, por tanto, uno no debe referirse a ella de forma directa. Además, muchas veces estos eufemismos presentan connotaciones machistas, como ocurría con el término ‘cueva’ para referirse a la vulva.

Los resultados relativos al coitocentrismo, enfocados al O.E.2, han evidenciado que el conocimiento sobre sexualidad del alumnado entrevistado no solo gira en torno al coito, sino que es totalmente falocéntrico y heteronormativo, enturbiando la realidad. Así, tal y como ya anticipase Tasso (2003, cit. en Franco, 2008), se duda de la posibilidad de una pareja homosexual de mantener relaciones sexuales, incrementándose esta idea al tratarse de dos mujeres, pues ante la ausencia de un pene, no se entiende que puedan tener lugar intercambios sexuales.

En referencia al O.E.3, que aborda las diferencias de género en lo referente a la sexualidad, ha quedado patente que el cuerpo de la mujer comienza a verse de una forma distinta al del hombre, erotizando y condenando ciertas de sus partes. Además, se empiezan a gestar ideas en las que el hombre cobra protagonismo en la interacción sexual, siendo el actor decisivo. No obstante, es positivo que en la teoría, son varias niñas las que hablan acerca de la necesidad de un cambio, en el que la mujer tome más protagonismo. Sin embargo, en la práctica, son estas mismas alumnas las que mantienen las ideas más androcéntricas.

En cuanto al O.E.4, que atañe el concepto de virginidad, caben resaltar dos aspectos. Por un lado, se ha visto cómo se identifica ‘el primer intercambio sexual’ con la primera vez que se realiza el coito. Además, para este momento, comienzan a asignarse sentimientos distintos para el hombre y la mujer, siendo en el primero de los casos placer, felicidad y orgullo, mientras que para el segundo, nervios y miedo. De todas formas, estos últimos siguen siendo los más comunes para ambos sexos.

Por otro lado, se ha detectado la existencia de cierta presión entre iguales, que resulta decisiva en la toma de decisiones, empujándolos a hacer aquello que es elogiado por el resto, sin pensar si desean hacerlo de verdad y sin estar preparados para ello. De este modo, varios autores sostienen que la clave de estas influencias están en las llamadas normas de grupo, que incluyen no solo la presión de grupo como tal, que haría referencia a la coacción explícita, sino a las llamadas normas descriptivas y normas preventivas. Las normas descriptivas hacen referencia a lo que creen que están haciendo el resto de compañeros, mientras que las normas preventivas se refieren a cuánto crees que tus compañeros aprueban ciertas actitudes (Cialdini & Trost, 1998, cit. en Van de Bongardt et al., 2015). En esta investigación, el factor más relevante ha resultado ser las normas preventivas, pues no es tanto aquello que hacen -no hay pruebas de que ningún alumno se haya dado un beso- sino aquellas actitudes que parecen ser aprobadas por el grupo y vistas como ‘guay’, pues muchos coinciden en la importancia de que te guste alguien, tener pareja y poder/deber darte un beso.

Por último, en lo referente al O.E.5, que buscaba mostrar el desconocimiento del propio cuerpo fruto de una condena hacia la autoexploración, se ha visto cómo prácticamente ningún alumno reconocía abiertamente mirarse sin buscar alguna excusa o tildarlo de antinatural. Asimismo, resulta relevante el hecho de que la idea mental que tienen de sus genitales no se corresponda con su propio cuerpo, sino con las ideas que han ido aprendiendo, reflejándose esto en el hecho de dibujar vello púbico aun cuando no se encuentra en sus cuerpos.

Los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación deberían servir de reflexión tanto a las familias como a la comunidad educativa en general, de modo que sirva de una toma de conciencia del monstruo sexista que empapa toda la información sexual que se recibe, totalmente androcéntrica y coitocéntrica, que nos deja abandonados a nuestra suerte. Como mínimo, debería servir para hacer ver la necesidad de que se incluya la educación sexual en las escuelas desde las primeras etapas escolares, pues se está dejando que el alumnado aprenda por sí mismo y siga alimentando dichas creencias.



Sería necesario aportar una educación que satisficiera la curiosidad de los estudiantes, respondiese sus dudas y aclarase sus malentendidos.

Por lo que corresponde a las limitaciones en la investigación, en primer lugar, se encuentra la relativa al tamaño de la población objeto de estudio. Este podría ampliarse no solo en número, sino extenderse a otros contextos sociales y geográficos. El aumentarla permitiría apoyar los datos cualitativos con otros cuantitativos que, al fin y al cabo, son los que más parecen remover las conciencias. En segundo lugar, se ha sufrido una escasez de tiempo que ha impedido extender las sesiones individuales a todo el alumnado. Asimismo, en las sesiones grupales, no se pudieron revisar todos los cuestionarios in situ, algo que se había planificado de cara a aclarar las respuestas de los estudiantes. Por último, ciertas preguntas decidieron eliminarse de las sesiones individuales, concretamente las referentes a la presencia de relaciones de noviazgo dentro del aula. Estas cuestiones estaban generando un clima incómodo, ya que el alumnado comenzaba a comentar entre sí aquello que habían hablado con la entrevistadora, a tergiversar la información, inventándose ciertas relaciones que los protagonistas negaban. Además, en cierto modo, no se quiso seguir alimentando el tema de los noviazgos pues, personalmente, considero que está cobrando demasiada importancia en sus vidas, tratándose sobre todo de niños y niñas de 7 y 8 años.

## 6. Referencias bibliográficas

- Abundancia, R. (2018, 29 de junio). La brecha orgásmica o por qué las mujeres hetero son las que menos llegan al clímax. *El País*. Recuperado de: <https://smoda.elpais.com/placeres/sexo/por-que-hombres-tienen-orgasmos-mas-rapidamente>).
- Allen, L. (2007). Doing ‘it’ differently: relinquishing the disease and pregnancy prevention focus in sexuality education. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (5), 575–588. doi: 10.1080/01425690701505367
- Bachechi, K.N. & Hall, M. (2013). Purity, presumed displeasure and piety in the ‘big three’: a critical analysis of magazine discourse on young women’s sexuality. *Journal of Gender Studies*, 24 (5), 549-560. doi: 10.1080/09589236.2013.861344
- Barragán Medero, F. & Bredy Domínguez, C. (1993). *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Sevilla, España: Díada editoras S.L.
- Blank, H. (2008). *Virgin. The Untouched History*. Nueva York, Estados Unidos: Bloomsbury.
- Christianson, M. & Eriksson, E. (2015). Promoting women’s human rights: A qualitative analysis of midwives’ perceptions about virginity control and hymen ‘reconstruction’. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 20(3), 181–192. doi: 10.3109/13625187.2014.977435
- Cinthio, H. (2015). “You go home and tell that to my dad!” Conflicting claims and understandings on hymen and virginity. *Sexuality & Culture: An Interdisciplinary Quarterly*, 19(1), 172-189.
- Cerviño Saavedra, M.J., Hernández Morales, G., Latorre Hernándo, L., Mateos Gil, A., Sasiain Villanueva, I., Serrato Azat, G.I., Verdés Giménez, P. & Yago Alonso, C. Instituto de la Mujer (Ed.). (2007). *El amor y la sexualidad en la educación*. Madrid, España: Lettergraf. S.L.
- Collera, V. (2019, 14 de febrero). Sí, tus hijos ven porno (y así les afecta). *El País*. Recuperado de: [https://elpais.com/elpais/2019/02/05/eps/1549359489\\_090898.html](https://elpais.com/elpais/2019/02/05/eps/1549359489_090898.html)

- Duque, I. [psico woman]. (2018, 30 de diciembre). *ORGASMO: mito o realidad | Psico Woman*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=eaeI\\_FMKgaQ](https://www.youtube.com/watch?v=eaeI_FMKgaQ)
- Duque, I. [psico woman]. (2016, 24 de abril). *¡¡La primera vez!! | Psico Woman*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=x2w\\_Eaa\\_Oms](https://www.youtube.com/watch?v=x2w_Eaa_Oms)
- Duque, I. [psico woman]. (2015, 16 de agosto). Dedicado al Sr. Grey, Edward y Hache (con cariño) | Psico Woman. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FiIRUvfFUTI>
- Franco, E. (2008, 28 de febrero). Tasso: “La sexualidad es un terreno muy fértil para conocerse a sí mismo”. *Faro de Vigo. Sociedad y cultura*. Recuperado de: <http://www.valerietasso.com/uploads/farovigo28022008.pdf>
- G.L.S. (2014, 24 de mayo). ¿Qué es la virginidad? Varios expertos la definen como un concepto social que ha perdido valor y no como una realidad física. *ABC Sociedad*. Recuperado de: <https://www.abc.es/sociedad/20140524/abci-virginidad-tabues-201405161137.html>
- Halstead, M. & Reiss, M. (2003). *Values in sex education: from principles to practice*. doi: 10.4324/9780203402573
- Hernández Morales, G. & Jaramillo Guijarro, C. (2006). *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años: Guía para madres, padres y profesorado de Educación Primaria*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Iborra, E.G. (2010). *Sex mentiras*. Madrid, España: Aguilar.
- @LolitaDixxon. (22 de mayo de 2016). A menos que seas aceite de oliva, tu calidad no depende de tu virginidad [Tuit]. Recuperado de: <https://twitter.com/lolitadixxon/status/734500075842510849>
- López González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144.
- López Sánchez, F. (coord.), Fernández Rouco, N. & Carcedo González, R.J. (2017). *Educación sexual y ética de las relaciones sexuales y amorosas. Cómo trabajar en favor del placer y el bienestar*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

- López Soler, N. (2003). *Curso de educación afectivo-sexual. Libro de teoría*. A Coruña, España: Netbiblo S.L.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.
- Meresman, S., Ramos, V. & Rossi, D. (2011). *Es parte de la vida. Material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/Es parte de la vida tagged.pdf>
- Miguela Álvarez, H. & Zugadi Rodrigo, B. (2016, 28 de septiembre). *Por una educación sexual imprescindible* [web log post]. Recuperado de: <http://www.feministas.org/por-una-educacion-sexual.html>
- Moreno Gil, P.J. & López Navarro, M.E. (2001). *Educación sexual. Guía para un desarrollo sano*. Madrid, España: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.)
- Morgade, G., (coord.), Baez, J., Fainsod, P., Zattara, S., González del Cerro, C., Díaz Villa, G., ... Raele, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Pearson, J. (2018). High School Context, Heterosexual Scripts, and Young Women's Sexual Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 47 (7), 1469-1485. doi: 10.1007/s10964-018-0863-0.
- Ramos, G.A. (coord.), Maltz, L., Portas, S.M; Leale, J., García, L., Miralles, M.A., ... Fernández, A.F. (2017). *La Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial. Propuestas para seguir aprendiendo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Rathus, S. A, Nevid, J. S. & Fichner-Rathus, L. (2005). *Sexualidad humana. 6ª edición*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Rodriguez, G. (s.f.) Sexualidad, construcción sexual y conservadurismo. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/357524854/Gabriela-Rodriguez-La-Sexualidad-Construccion-Social-y-Conservadurismo>
- Ruiz Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Estudios 31. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de Igualdad y Políticas Sociales.

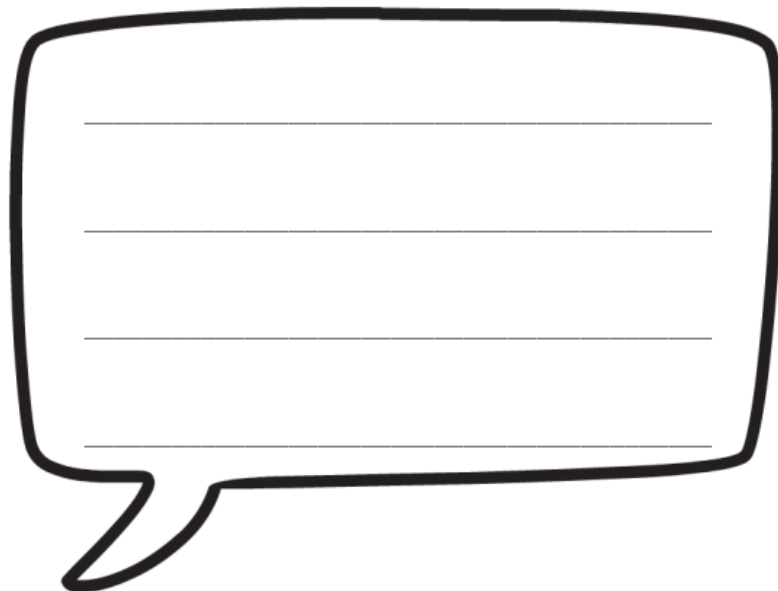
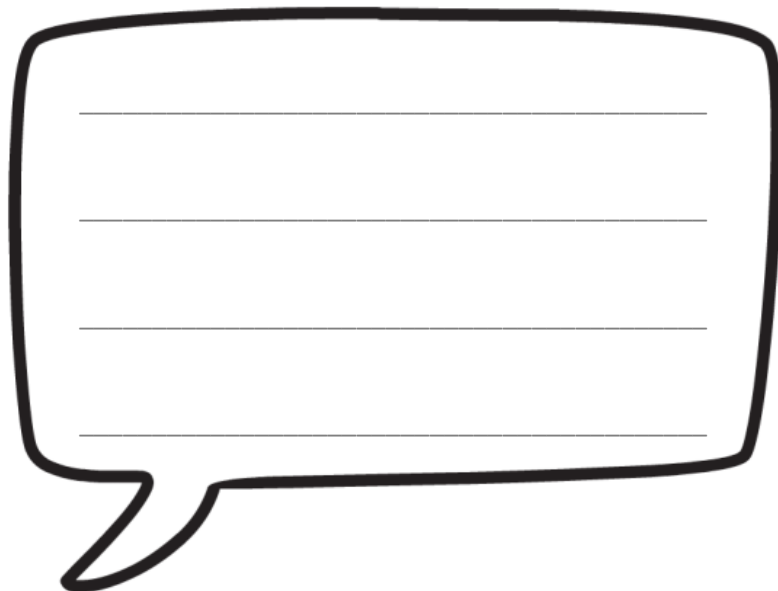
- Ruiz Repullo, C. (2018a, 13 de noviembre). Adolescentes, Amor romántico y los signos iniciales de la violencia machista. “El verdadero peligro de la violencia machista reside en la normalización y aceptación de gran parte de la misma”. *Z CONSTRUYE*. Recuperado de: <http://zirimiri.com/news/adolescentes-amor-romantico-y-los-signos-iniciales-de-la-violencia-machista-8>
- Ruiz Repullo, C. (2018b, 26 de enero). Prevenir el maltrato a las mujeres desde la escuela. En Emakunde, I. (Presidencia), IIª Jornada General del Programa Coeducativo para la Igualdad, el Respeto y la No-violencia Nahiko. Congreso llevado a cabo en Bilbao. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=vOIVwOu\\_ku4](https://www.youtube.com/watch?v=vOIVwOu_ku4)
- Schwab Dunn, B. (2018, 28 de junio). “They need to be learning about it as soon as they hit puberty”: Sex writer says masturbation should be taught in SCHOOLS to kids as young as 11. *Daily Mail Australia*. Recuperado de: <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-5889939/Sex-expert-says-masturbation-taught-schools.html>
- Van de Bongardt, D., Reitz, E., Sandfort, T. & Deković, M. (2015). A meta-analysis of the relations between three types of peer norms and adolescent sexual behavior. *19(3): 203–234*. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5871927/>
- Witton, H. (2017, 14 de junio). Why we all need to open up about masturbation. *BBC*. Recuperado de: <https://www.bbc.co.uk/bbcthree/article/59cd897b-d92b-491e-b613-1073d242e51c>
- Yanke, R. (2018, 22 de junio). ‘Pornonativos’: cuando los niños ven sexo explícito antes de dar su primer beso. *El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/papel/historias/2018/06/22/5b2bc16c46163fd82d8b45be.html>

## **Anexo 1**

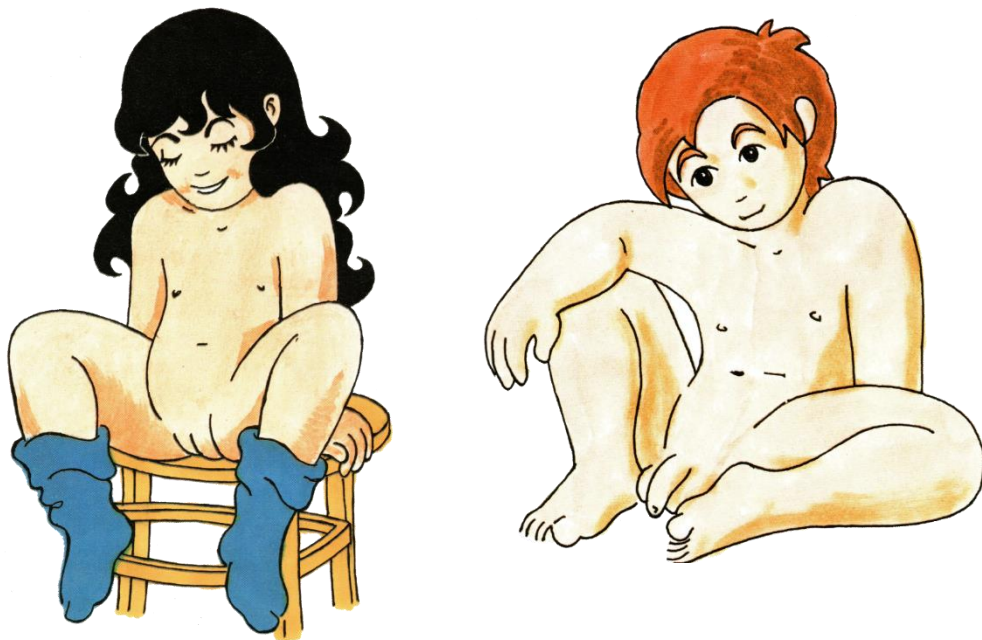
1 **D**ibuja un pene y una vulva.



2 **¿Q**ué otras formas de llamarlos conoces?



3 **E**stos niños se están mirando su cuerpo para saber cómo es.  
Rodéalo de verde si te parece **BIEN** y de rojo si te parece **MAL**.



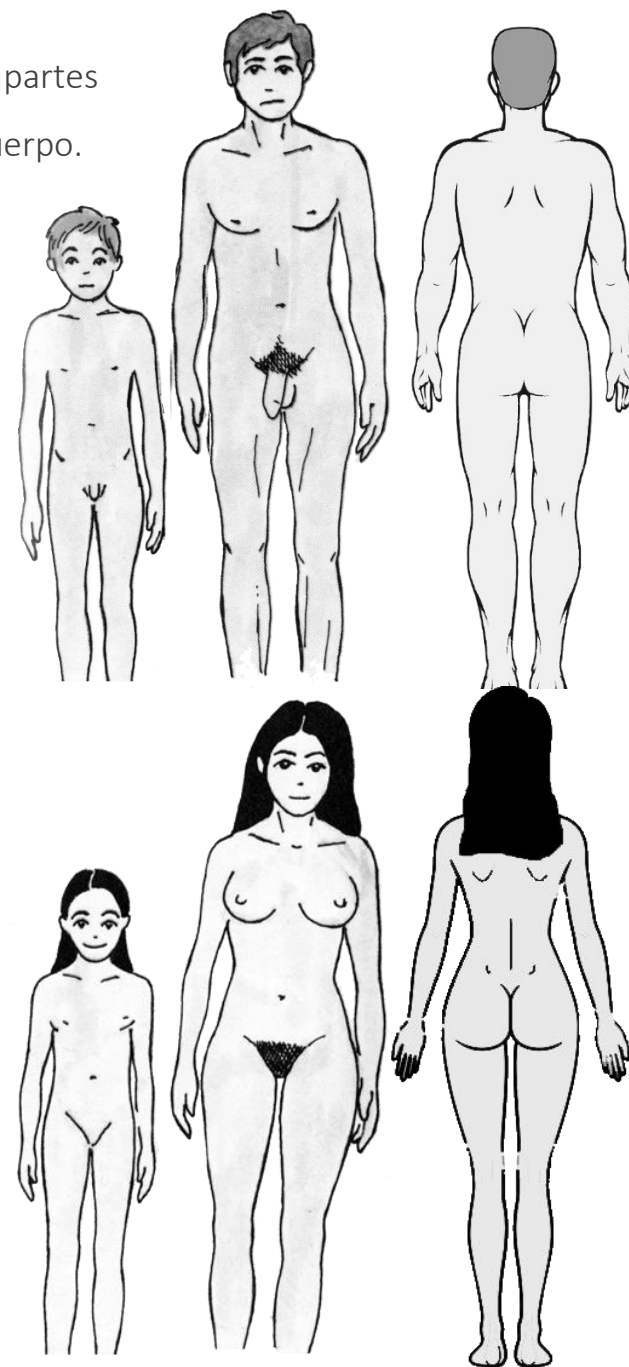
¿Tú también te miras? ¿Por qué?

---

---

---

4 **C**olorea las partes íntimas del cuerpo.





5 ¿Qué están haciendo estas personas?

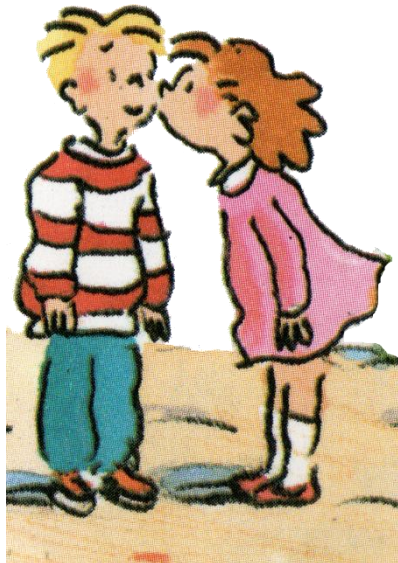
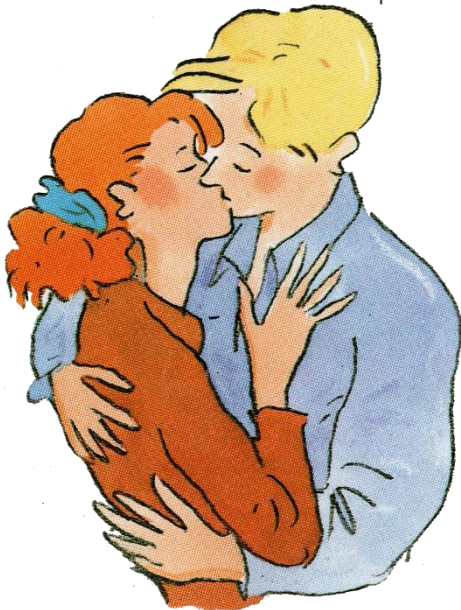
\_\_\_\_\_

¿Por qué crees que lo hacen?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Rodéalo de verde si te parece BIEN y de rojo si te parece MAL.



6 ¿Te da vergüenza desnudarte delante de otras personas?

Sí

No

¿De quién sí? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué crees que los adultos se desnudan juntos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7 ¿Qué están haciendo estas personas?

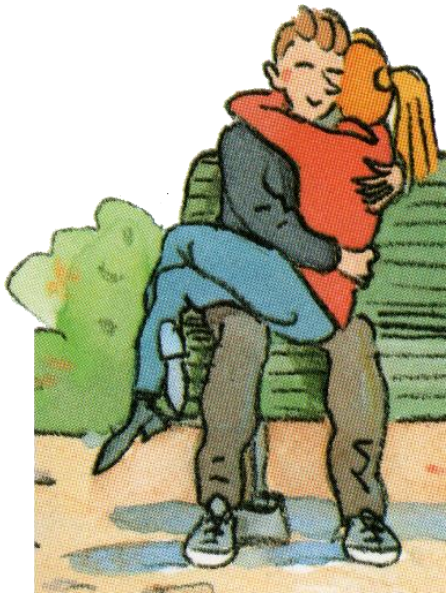
\_\_\_\_\_

¿Por qué crees que lo hacen?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Rodéalo de verde si te parece BIEN y de rojo si te parece MAL.



8 ¿Qué otras formas de expresar amor conoces?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Crees que es importante demostrar nuestro amor con el cuerpo?

Sí

No

¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Anexo 2**

1 Rodea las palabras que conozcas.

**VIRGINIDAD**

**MASTURBAR**

**ORGASMO**

**PAJA**

**EYACULAR**

2 Esta pareja se quiere dar un beso

¿Qué crees que va a pasar?

El chico le da el beso primero.

La chica le da el beso primero.



¿Por qué?

---

---

3 Ródalo de verde si te parece BIEN y de rojo si te parece MAL.

A Pepe le gusta Sara. Quiere salir con ella.

Sara le dice: Lo siento, solo somos amigos.

Pepe va a seguir insistiendo porque cree que Sara miente y al final dirá que sí.



A Julia le gusta Paco. Quiere salir con él.

Paco le dice: Lo siento, solo somos amigos.

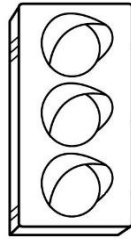
Julia va a seguir insistiendo porque cree que Paco miente y al final dirá que sí.



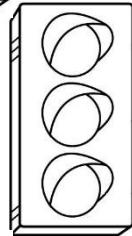
4 **C**olorea estos semáforos:

- Rojo: NUNCA
- Naranja: PUEDE SER
- Verde: SÍ, SEGURO

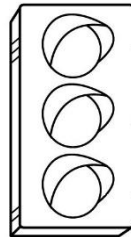
¿Crees que vas a tener pareja?



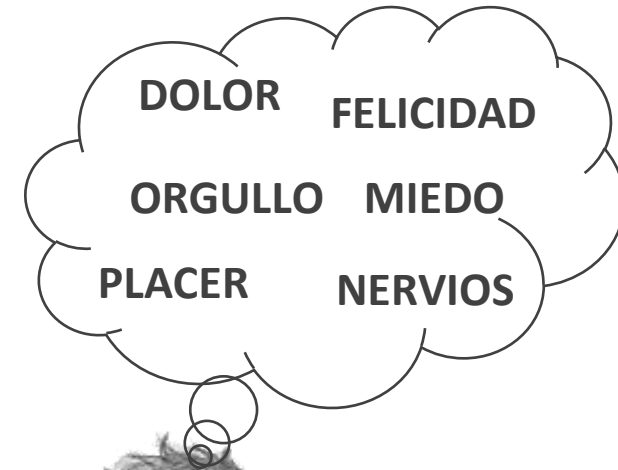
¿Crees que vas a casarte en un futuro?



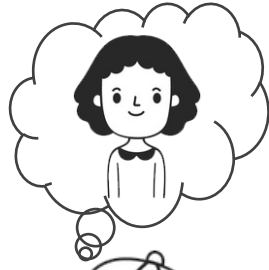
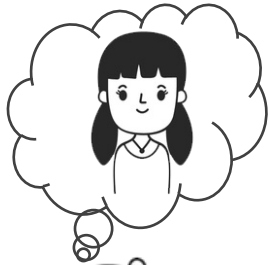
¿Crees que vas a tener hijos?



5 **R**odea lo que crees que sentirán la **primera vez** que tengan sexo.



6 Este niño tiene muchas novias....



En el cole le gusta Ana

En las clases de circo le gusta Sara

En las clases de inglés le gusta Natalia

¿Te parece bien?

Sí

No.

¿Por qué?

---

---

7 Esta niña tiene muchos novios....



En el cole le gusta Julio

En las clases de circo le gusta Andrés

En las clases de inglés le gusta David

¿Te parece bien?

Sí

No.

¿Por qué?

---

---

## **Anexo 3**

*Preguntas individuales*

Material	Descripción	Pregunta
Recortes de las diferentes partes del cuerpo	Se colocan sobre la mesa todos los recortes de manera aleatoria	Elige qué partes del cuerpo piensas que se utilizan en una relación sexual
Cuatro muñecos <i>Playmobil</i> : dos mujeres y dos hombres	Se colocan sobre la mesa los muñecos y se les pide que formen parejas para representar un encuentro sexual	Elige una pareja y muestra cómo piensas que tendría lugar una relación sexual En caso de que no hayan formado parejas homosexuales, se les preguntará si creen que dos hombres o dos mujeres pueden tener sexo y cómo lo harían
Cuatro muñecos <i>Playmobil</i> : dos mujeres y dos hombres	Se le plantean tres situaciones distintas con la ayuda visual de los muñecos. Se les preguntará si les parece bien o mal	Una pareja se está acariciando. Los dos están contentos. A uno de ellos no le apetece seguir acariciándose y le pide parar. El otro se enfada. Una pareja va a ir al cine. Ella lleva una falda corta. Él le dice que se ponga una más larga que le gusta más. Una mujer sale a la calle sin sujetador y su camiseta deja entrever los pezones.
X	Se le plantean diferentes cuestiones acerca de las relaciones de noviazgo	¿Tienes novio/a? ¿Te parece bien que X tenga otros novios/as? ¿Qué te parece tener otros novios/as? ¿Piensas que en una excursión del cole tu novio/a tiene que ser tu pareja de autobús? ¿Qué pasa si se sienta con otra persona? ¿Qué pasa si tú te sientas con otra persona? ¿Se enfadaría? ¿Qué haces si se enfada?